

# Barnesamtalens betydning for barnets selvutvikling

Tove Vassgård Eid



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009



## **Sammendrag**

I denne masteroppgaven rettes søkelyset mot pedagogers opplevelse av hvordan barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling.

### **Bakgrunn**

Gjennom mange år som pedagog både i barnehage og skole har jeg opparbeidet en nysgjerrighet på emnet å samtale med barn. Jeg har undret på hva som kan være med på å skape en god relasjon mellom voksen og barn og hvordan en slik relasjon kan bidra til barnets utvikling. Barn av i dag tilbringer en stor del av sitt våkne liv i barnehage. Livet i barnehage består av komplekse samspill mellom mennesker. I rammeplan for barnehagen (2006) står det at omsorg handler om gjensidighet i spillet og at barn skal møtes på en omsorgsfull måte. Barnesamtalen er et av flere verktøy barnehager kan bruke for å støtte det enkelte barns trivsel og utvikling.

Begrepet barnesamtaler, slik det anvendes i denne masteroppgaven, benyttes om regelmessige samtaler mellom pedagog og barn som strever i sin samhandling med andre (Kinge, 2006a). Hensikten med de systematiske samtalene er å sette i gang prosesser hos barna som kan føre til økt selvinnsikt og utvikling av språk for å kunne uttrykke egne reaksjoner, følelser og behov.

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan barnesamtalen på best mulig måte kan bidra til å støtte barnehagebarns selvutvikling.

### **Problemstilling**

Oppgavens hovedproblemstilling er som følger: Hvordan opplever pedagoger at barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling?

### **Metode, materiale og teori**

Gjennom en kvalitativ undersøkelse med semistrukturerte intervjuer ble fem pedagogers erfaringer fra barnesamtalen kartlagt og analysert. Masteroppgaven er

basert på forståelse og tolkning av datamaterialet. Oppgaven tar utgangspunkt i pedagogenes opplevelser av barnesamtalen i praksis. Basert på det Dalen (2004) definerer som tematisering og ”teori/modell” som fremstillingsform ble det empiriske materialet analysert og fortolket. Funnene ble så drøftet mot oppgavens problemstillinger og teorien oppgaven bygger på.

Den teoretiske rammen for oppgaven er i hovedsak Sterns utviklingsmodell, Brodin og Hylanders relasjonsområder, Schibbyes dialektiske relasjonsteori og Kinges teori om barnesamtalen (Stern, 2003, Brodin & Hylander, 1999, Schibbye, 2002, Kinge, 2006a).

## **Resultater**

Undersøkelsen indikerer at barnesamtalen kan bety mye for en positiv selvutvikling hos barn som sliter i samhandling med andre. Gjennom barnesamtalen kan barna oppleve at de blir lyttet til, tatt på alvor, sett og forstått. Ved å skape rammer omkring barnesamtalen og en atmosfære som preges av tid, tillit og trygghet etableres et fundament for en god kommunikasjon mellom pedagog og barn. Barnesamtalene bør pågå jevnlig og over et lengre tidsrom.

Pedagogens væremåte synes å være av stor betydning for hvordan relasjonen mellom voksen og barn utvikler seg. Ved at den voksne opptre anerkjennende kan barnet føle seg sett, forstått og verdsatt. Ved at den voksne formidler empati kan barnet lettere gi uttrykk for sine følelser.

Barnesamtalen ser ut til å kunne skape en sterk relasjon mellom voksen og barn med stor betydning for barnets selvutvikling. Informantene viste gjennom en rekke praktiske eksempler at man gjennom barnesamtalene kan nærme seg barnet på en differensiert måte i forhold til Brodin og Hylanders (1999) fem relasjonsområder (samvær, samspill, gjensidig forståelse, samtale, og sammenheng) slik at barnets selvutvikling kan fremmes.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo nærmer seg slutten. Det har vært en lærerik og spennende tid. Arbeidet har vært preget av mange fine diskusjoner og teoretiske og praktiske utfordringer. Mange fortjener en stor takk for støtte til arbeidet med masteroppgaven. Først vil jeg takke min veileder Geir Nyborg ved Universitet i Oslo. Din grundighet, struktur og detaljerte innlevelse i oppgaven har vært til stor nytte og berikelse for det endelige arbeidet som nå foreligger.

Jeg vil også takke mine fem informanter for deres velvillighet og engasjement. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Mitt møte med dere forsterket min tro på at engasjement og refleksjon er grunnleggende verdier å ta med seg i møte med barn og har stor betydning for hvordan kvaliteten i barnehagen kommer til uttrykk.

Emilie Kinge har bidratt med navn på barnehager hvor det kunne finnes aktuelle informanter med erfaring fra barnesamtaler. Underveis i prosessen har du velvillig delt mange gode tanker og tips, spesielt omkring anerkjennelse og empati. Våre samtaler har ført til videre refleksjoner utover oppgavens rammer og vil komme til nytte i mitt videre arbeid med barn, unge og deres foreldre.

Til slutt vil jeg rette en takk til min mann, Hans. Din tålmodighet, uforbeholdne støtte gjennom hele studiet og ikke minst verdifulle tanker og bidrag til masteroppgaven har vært til uunnværlig hjelp. Våre diskusjoner omkring oppgaven har forhåpentligvis gjort oss til klokere mennesker. Det vil kunne komme Ine og Olve til gode. Nå er det dere som skal få mammas oppmerksomhet!

Høvik, mai 2009

Tove Vassgård Eid

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 OPPGAVENS HOVEDPROBLEMSTILLING OG DELPROBLEMSTILLINGER .....	10
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	11
<b>2. TEORI .....</b>	<b>12</b>
2.1 BARNESAMTALEN .....	12
2.2 SELVUTVIKLING .....	17
2.3 FAKTORER SOM KAN FREMME BARNs SELVUTVIKLING I BARNESAMTALEN .....	26
2.3.1 <i>Anerkjennelse</i> .....	27
2.3.2 <i>Empati</i> .....	30
<b>3. UNDERSØKELSENS METODISKE TILNÆRMINGER .....</b>	<b>33</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	33
3.2 DET KVALITATIVE INTERVJU .....	35
3.3 INTERVJUGUIDE.....	36
3.4 UTVELGELSE AV INFORMANTER .....	38
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	38
3.6 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE .....	40
3.7 ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	41

---

3.8	VURDERING AV UNDERSØKELSENS KVALITET: VALIDITET OG RELIABILITET.....	45
3.9	ETISKE HENSYN OG REFLEKSJONER .....	47
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER.....</b>	<b>49</b>
4.1	INFORMANTENE .....	49
4.2	TILRETTELEGGELSE AV BARNESAMTALEN .....	50
4.3	BARNESAMTALENS BIDRAG TIL SELVUTVIKLING.....	59
4.4	ANERKJENNELSE.....	72
4.5	EMPATI .....	79
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>85</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>90</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>94</b>
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV .....	94
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	95
	VEDLEGG 3: SAMTYKKE FRA NSD .....	100

# 1. Innledning

Hovedtema for denne masteroppgaven er pedagogers opplevelse av hvordan barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling.

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan barnesamtalen på best mulig måte kan bidra til å støtte barnehagebarns selvutvikling. Oppgaven tar utgangspunkt i pedagoger i barnehage som har erfaring med barnesamtaler. Gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse er pedagogers erfaringer fra barnesamtalen kartlagt og analysert.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

For å beskrive utgangspunktet for valg av tema i denne masteroppgaven er det naturlig både å komme inn på min personlige bakgrunn og å beskrive den samfunnsmessige betydningen av temaet.

### *Personlig bakgrunn*

Gjennom mange år som pedagog både i barnehage og skole har jeg opparbeidet en nysgjerrighet på emnet å samtale med barn. Jeg har undret på hva som kan være med på å skape en god relasjon mellom voksen og barn og hvordan en slik relasjon kan bidra til barnets utvikling. Et personlig ønske har vært å få en større bevissthet om hva som skjer i gode møter mellom voksne og barn. Hvordan kan gode møter og gode dialoger bidra til en positiv selvutvikling hos barnet? Hva kan det være hos den voksne som gjør at det blir et godt møte mellom den voksne og barnet? Dette er spørsmål som ligger til grunn for masteroppgavens tema.

### *Samfunnsmessig relevans*

Barn av i dag tilbringer en stor del av sitt våkne liv i barnehage. Med mål om full barnehagedekning i 2009 vil barnehageplass snart tilbys alle barn. Relasjoner som oppstår mellom pedagoger og barn har en avgjørende betydning for barnets utvikling



---

og trivsel. FNs barnekonvensjon (1989) vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Rammeplan for barnehagen (2006) understreker at barn må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Videre hevdes det i rammeplanen (2006) at personalet må lytte og prøve å tolke barns kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og deres verbale språk. Barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale (Rammeplan for barnehagen, 2006).

Barns behov for og rett til å bli sett, hørt og forstått kan utdypes med utgangspunkt i rammeplan for barnehager. Rammeplanen er et sentralt lovdokument barnehager må forholde seg til. I forhold til barns selvutvikling tar planen utgangspunkt i at barns utvikling skjer i et dynamisk og tett samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring (Rammeplan for barnehagen, 2006). De voksnes rolle er således av stor betydning for barnehagebarns selvutvikling. Rammeplanen beskriver en omsorgsfull relasjon som noe som preges av lydhørhet, nærhet, innlevelse, evne og vilje til samspill. God omsorg styrker barnets forutsetninger for å utvikle tillit til seg selv og andre, for å skape gode relasjoner og for gradvis å kunne ta større ansvar for seg selv og fellesskapet (Rammeplan for barnehagen, 2006). Livet i barnehagen består av komplekse samspill mellom mennesker. Omsorg handler om gjensidighet i spillet og at barn skal møtes på en omsorgsfull måte. Dette krever et ansvarsbevisst personale som er nærværende og engasjerte i det enkelte barns trivsel og utvikling (Rammeplan for barnehagen, 2006). Barnesamtalen, slik den defineres i avsnitt 2.1 nedenfor, kan være et av flere verktøy barnehager kan bruke for å støtte det enkelte barns trivsel og utvikling.

Språkutvikling, sosial kompetanse og læring er sentrale områder som preger rammeplan for barnehagen (2006). Gjennom barnesamtalen kan man støtte barns generelle selvutvikling, slik den defineres i avsnitt 2.2 nedenfor, men også barns utvikling på disse spesifikke områdene. Småbarnsalderen er den grunnleggende

perioden for utvikling av språk. Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Barnehagen skal også arbeide kontinuerlig for å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter. Her poengteres det i planen at personalet er rollemodeller og bidrar gjennom sin væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. I rammeplanen nevnes anerkjennelse og støttende relasjoner som grunnleggende for utvikling av sosial kompetanse. Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for barnas læring. Barnas læring om seg selv, om andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring er prosesser som er med på å skape mening i barns liv (Rammeplan for barnehagen, 2006).

Denne masteroppgaven ønsker å se på hvordan barnesamtalen kan være med på å skape mening i barns liv og dermed støtte og fremme barns utvikling av selvet. Som rammeplanen understreker må barnehagen gi det enkelte barn støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfylt liv i fellesskap med andre barn og voksne. Hvordan barnesamtalen kan bidra i denne utviklingsprosessen er oppgavens utfordring og hovedanliggende.

## 1.2 Oppgavens hovedproblemstilling og delproblemstillinger

Oppgavens hovedproblemstilling er som følger:

Hvordan opplever pedagoger at barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling?

Det er valgt å konkretisere hovedproblemstillingen i fire delproblemstillinger.

1. Hvordan tilrettelegger pedagoger barnesamtalen slik at den på best mulig måte fremmer barns selvutvikling?

2. På hvilken måte opplever pedagoger at barnesamtalen kan bidra til å fremme barnehagebarns selvutvikling?
3. Hvordan opptrer pedagoger anerkjennende overfor barn i barnesamtalen?
4. På hvilken måte formidler pedagoger empati overfor barn i barnesamtalen?

Med den første delproblemstillingen kartlegges hva pedagogene gjør i praksis for å forberede og gjennomføre barnesamtalen.

Den andre delproblemstillingen er den mest omfattende. Her adresseres hvilken betydning pedagogene opplever barnesamtalen har for barns selvutvikling. Der nest belyses hva det er ved barnesamtalen som gjør at barnas selvutvikling kan påvirkes positivt. Et aktuelt underpunkt er også en vurdering av hvordan barnesamtalen kan styrke relasjonen mellom pedagog og barn og den mulige effekten dette kan ha på barnets selvutvikling.

I de to siste delproblemstillingene kartlegges hva pedagogene gjør for å opptre anerkjennende og hvordan de oppfatter at de møter barnet med empati.

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 gjøres det rede for teorien som oppgaven bygger på.

I kapittel 3 presenteres og drøftes undersøkelsens metode.

I kapittel 4 gjennomgås resultatene fra intervjuene som deretter drøftes i lys av oppgavens problemstillinger og relevant teori.

I kapittel 5 oppsummeres resultatene fra undersøkelsen med noen avsluttende refleksjoner.

## 2. Teori

Med utgangspunkt i oppgavens hovedproblemstilling og delproblemstillinger er det valgt å gjøre rede for teori knyttet til tre hovedområder; i) barnesamtalen, ii) selvutvikling og iii) faktorer som kan fremme barns selvutvikling i barnesamtalen med fokus på den voksnes anerkjennelse og empati i forhold til barnet.

### 2.1 Barnesamtalen

I den senere tid har flere fattet interesse for og vektlagt samtals betydning når det gjelder barns utvikling (Raundalen & Schulz, 2008, Øvreeide, 2002, Langballe & Gamst, 2006). Begrepet barnesamtaler, slik det anvendes i denne masteroppgaven, benyttes om regelmessige samtaler mellom pedagog og barn som strever i sin samhandling med andre (Kinge, 2006a). Hensikten med de systematiske samtalene er å sette i gang prosesser hos barna som kan føre til økt selvinnsikt og utvikling av språk for å kunne uttrykke egne reaksjoner, følelser og behov. Sekundært vil slike samtaler kunne benyttes med mindre systematikk i hverdagssituasjoner og i mer generelle møter med barn og unge (Kinge, 2006a).

Denne oppgaven er knyttet til barn som går i barnehage. Innen spesialpedagogisk arbeid vil barn med spesielle behov være barn som etter Opplæringslova §5.7, §5.4 og §5.5 (1998) har rett til spesialpedagogisk hjelp. Denne oppgaven omfatter både barn som etter lovteksten har krav på å motta hjelp og de barn som av en eller annen grunn sliter i samhandling med andre uten at de er barn med rett til spesialpedagogisk hjelp i henhold til Opplæringslova (1998). Dette er barn som trenger å bli sett og forstått utover det vanlige. Eksempler på vansker slike barn kan ha er utfordrende atferd, konsentrasjonsvansker, tilbaketrukkenhet eller engstelse (Kinge, 2006a).

Det som kjennetegner barnesamtalen er pedagogens evne til å opptre anerkjennende i relasjonen til barnet (Kinge, 2006a). Barnesamtalene forutsetter anerkjennelse og empati. Verdisynet knyttet til barnesamtalen er basert på nettopp disse to begrepene

---

(Kinge, 2006a). Anerkjennelse og empati antas å være avgjørende for hvordan samtalen utvikler seg. Begrepene anerkjennelse og empati vil det bli gjort rede for senere i masteroppgaven.

Barnesamtalen kan bidra til å gi oppmerksomhet, tid og rom slik at barnet kan tenke ut alternative reaksjonsmåter i situasjoner der følelser lett kan ta overhånd.

Barnesamtalen handler om mer enn at de voksne skal kunne takle barna bedre. Barnet må selv involveres og hjelpes til å bevisstgjøre seg egne ressurser, svakheter og vansker (Kinge, 2006b). At barna selv involveres og blir bevisstgjort gjennom samtale med en voksen skaper en endring av fokus. Fokus endres fra en ensidig oppmerksomhet på grensesetting, konsekvenser og reaksjoner på barnets atferd til å inkludere barnet selv i situasjonen med den hensikt å øke barnets selvbevissthet, forståelse, overskudd og motivasjon for endring (Kinge, 2006a).

Selve begrepet barnesamtaler og hvordan disse samtalene blir utøvet i praksis tar i denne oppgaven i hovedsak utgangspunkt i en norsk kommunes tilnærming til bruk av barnesamtaler. PPT i den aktuelle kommunen har i en årrekke høstet erfaringer gjennom systematisk bruk av barnesamtaler. Dette gjelder i første rekke for barn som er henvist til PPT og hvor henvisningsgrunn har vært knyttet til sosiale og emosjonelle vansker. Etter en prosjektperiode som foregikk fra 2004 til 2006 er det nå flere barnehager i kommunen som innehar lengre erfaring med barnesamtaler. I tillegg er det flere barnehager og skoler som ser verdien av barnesamtalen og har iverksatt denne type samtaler med barn. Prosjektet har vært ledet av Emilie Kinge som har skrevet en rapport om prosjektet samt en egen bok om barnesamtaler (Kinge, 2006b, 2006a). Ved bruk av systematiske barnesamtaler de siste årene opplever Kinge og den aktuelle kommune å ha oppnådd spennende og gode resultater (Kinge, 2006b).

Hensikten med prosjektet var i sin tid å inkludere barnet i sin egen utviklingsprosess og å hjelpe barnet til økt kontakt med egne følelser og behov. Gjennom barnesamtaler ville man øke barnets motivasjon og overskudd til å tåle frustrasjoner og utvikle alternative reaksjonsmåter i situasjoner der følelser lett kunne ta overhånd. I

barnesamtalen ville man gi stimulering og hjelp slik at barnet utviklet sitt følelsesspråk. Dette skulle skje ved at den voksne selv supplerte sitt pedagogiske språkbruk med et mer personlig språk og ved dette ga barnet hjelp til å finne ordene og dermed utviklet relasjonskompetanse (Kinge, 2006b). Med relasjon menes et nært, gjensidig og mer forpliktende kontaktforhold av lengre varighet (Rye, 2007). I denne oppgaven knytter relasjon seg til forholdet mellom barn og voksen og hvordan forholdet utvikler seg. Relasjonsarbeid er en dynamisk prosess. Den voksnes evne til kontakt og tillitskapende samvær er avgjørende for at tillit og tilknytning kan dannes og at en positiv, følelsesmessig relasjon etableres mellom barnet og den voksne (Rye, 2007). Relasjonen mellom barn og voksen i barnesamtalen preges av nettopp nærhet og gjensidighet. Relasjonen mellom barn og voksen er forpliktende i den betydning at ansvaret ligger hos den voksne.

For en pedagog i møte med barn, noen av dem med spesielle behov, er det viktig at man som voksen er seg bevisst de ulike forutsetninger som må være til stede for at samtalen skal oppleves positiv og fungere som et godt hjelpemiddel i det videre arbeidet med barnet. Når man skal forberede seg til samtale med barn bør man kjenne barnet godt og vite noe om hvilket utviklingsnivå barnet befinner seg på, helst basert på observasjon og tett kontakt over tid.

Denne oppgaven omhandler barn i førskolealder. Barnets alder vil ha innvirkning på hva barnet selv kan formidle og hvordan det kan møte innspill fra den voksne. Her vil barnets kognitive utvikling og språklige forutsetninger være avgjørende. Barnets sosiale og emosjonelle modning vil også bety mye for hvordan samtalen og møtet mellom pedagog og barn arter seg.

Anvendelsen av barnesamtale forutsetter bevisst praktisk tilrettelegging. Kinge (2006a, 2006b) kommer med en rekke konkrete råd og forslag til hvordan man praktisk bør gjennomføre barnesamtaler. Å sette av nok tid kan være noe av det viktigste som blir gjort i starten. Tidsaspektet kan være avgjørende for hvordan man kommer i gang og kan ha mye å si for hvordan man klarer å gjennomføre og skape gode følelser rundt samtalen. Det bør settes av nok tid til at det kan finne sted en

---

utvikling hos barnet. Å være i en prosess krever tid, spesielt for å gi følelse av kontinuitet (Kinge 2006a, 2006b).

Rommet og de fysiske forholdene rundt barnesamtalen vil også bety mye for gjennomføringen. Man bør ha et eget rom hvor barn og voksen kan sitte uforstyrret. Omgivelsene har mye å si for trivsel og kan skape gode betingelser så sant partene føler seg trygge og er i et rom som oppleves hyggelig. For å fremme trivsel og skape felles fokus kan det være fint å ta med ulike hjelpemidler som fargestifter, tegneark eller en bok. For eksempel kan bøkene av Merete Holmsen være gode da de omhandler følelser (Holmsen, 2002, 2004). Bøkene har vist seg egnet for å få i gang en samtale og vekker nysgjerrighet og gjenkjennelse hos barna (Kinge, 2006a, 2006b).

Det kan være fornuftig å ta barnet med på å gjøre avtaler om hvor ofte man skal ha barnesamtalene. Man bør også legge opp til at barnet selv kan ta initiativ hvis de føler behov for å møte den voksne utenom fastsatt tid (Kinge, 2006a, 2006b).

For å få en god start anbefales det å starte hver samtale med spørsmål om barnet husker hva man snakket om sist og om det er det noe barnet har lyst til å snakke om denne dagen. Det å avslutte hver samtale med en oppsummering av de viktigste tingene anses også som nyttig da man kan prøve å få en felles forståelse av hvordan samtalen har vært og hva man husker som de sentrale tema (Kinge, 2006a).

Tillit, trygghet og tid er nøkkelord for en god gjennomføring av barnesamtalen. For å sikre en god gjennomføring bør barnesamtalen bygges opp gjennom ulike faser. Første fase kan sies å være en *planleggings- og forberedelsesfase* for det som skal skje. Her bør den voksne sørge for at man selv er forberedt på barnesamtalen, for eksempel ved at man har tenkt gjennom hva man vil med samtalen og at man føler seg motivert og er mentalt forberedt. Man må sette av nok tid, sørge for at man har et hyggelig rom tilgjengelig og i det hele tatt prøve å skape en hyggelig atmosfære. Rutiner kan ha en symbolverdi og være viktig for barnet, spesielt i starten (Kinge, 2006a).

Den neste fasen vil være *kontaktetableringsfasen*. Her vil målsettingen være å etablere en trygg relasjon innenfor oversiktlige og forutsigbare rammer (Kinge, 2006a). Forholdet skal være preget av likeverd og et viktig prinsipp er at barnet skal vite hva som skal foregå i samtalene. Barnets medbestemmelse i hvor ofte og hvordan samtalene skal skje vil bidra til at barnet får en opplevelse av at det har innflytelse på det som skjer og på den måten gjøres medansvarlig for egen prosess og trivsel (Kinge, 2006a). Her kommer også taushetsplikten og fortroligheten mellom barn og voksen inn. Barnet må føle seg trygg på at ikke noe av det som blir sagt blir brakt videre uten at barnet selv er informert og har oversikt (Kinge, 2006a).

I selve *gjennomføringsfasen* synes det sentralt å skape en god stemning, å våge å være personlig og selvsagt å være mentalt til stede. Når, hvordan og hva slags spørsmål man stiller kan være avgjørende for hvordan dialogen utvikler seg. Å bruke historier fra eget og andres liv kan skape gjenkjennelse og være en hjelp til å finne følelser og også sette ord på følelser i barnet. Kinge (2006a) nevner at som en generell regel er det viktig å bygge på prinsippet om å følge barnets oppmerksomhet og initiativ og holde fokuset der.

En avsluttende *evalueringsfase* er viktig for å kunne analysere barnets situasjon og eget arbeid. Å evaluere vil da være å skaffe seg mest mulig informasjon om fortid og nåtid for å kunne planlegge en best mulig fremtid (Kinge, 2006a).

Det ble ovenfor definert hva som ligger i begrepet barnesamtaler. Hensikten og formålet med barnesamtaler ble presentert, dernest hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for å gjennomføre barnesamtalen. Til sist ble praktisk gjennomføring og ulike faser det er naturlig å bevege seg gjennom i barnesamtalen belyst. Neste steg i oppgaven er å utdype hva som menes med barns selvutvikling.



---

## 2.2 Selvutvikling

I forrige avsnitt kom det frem at barnesamtalen kan bidra til å fremme barns selvutvikling. I dette avsnittet blir det redegjort nærmere for hva som forstås med begrepet selvutvikling.

Selvutvikling kan oppfattes som et vidt begrep. Det kan ofte bli definert gjennom andre betegnelser knyttet opp mot selvet, som for eksempel selvfølelse, selvoppfatning og selvtilit. Begrepet kan også bli tillagt ulik betydning alt etter hvilken retning og psykologisk tradisjon man finner det i. Det finnes således ulike teoretiske rammer for begrepet selvutvikling.

Selvutvikling, slik det anvendes i denne oppgaven, er hentet fra en teori som er utviklet av Daniel Stern (2003). Nedenfor blir det redegjort for relevante deler av Sterns teori og hans modell om utviklingen av selvet. Marianne Brodin og Ingrid Hylander (1999) bygger på Sterns teorier og definerer barns relasjonsområder med basis i Sterns utviklingsmodell. Brodin og Hylanders relasjonsområder kan bidra til å sette Sterns utviklingsmodell inn i en praktisk-pedagogisk sammenheng, spesielt i forhold til relasjonen mellom voksen og barn. Relasjonsområdene er således relevante når barnesamtaler og selvutvikling skal belyses i denne oppgaven. For å støtte opp om Sterns modell og teori beskrives også Anne Lise Løvlie Schibbys (2002) dialektiske relasjonsteori som en ramme for selvutviklingen og for å sette relasjonen mellom barn og voksen i en sammenheng.

Denne oppgaven har fokus på hvordan barns positive selvutvikling fremmes i gode relasjoner mellom barn og voksen. Det er allikevel verdt å presisere at det finnes mange andre faktorer som påvirker barns selvutvikling, men disse vil ikke bli tematisert i denne oppgaven.

### **Selvet**

Stern (2003) definerer selvet som barnets totale organisering av de erfaringene det gjør og setter bevisstheten om selvet i sentrum. Han stiller spørsmålet om det virkelig

er mulig å bli enig om hva selvet er, men mener at vi kan ha en reell opplevelse av selvet som gjennomsyrrer våre daglige erfaringer. I dette kan ligge både fornemmelser av selvet og en bevissthet om selvet. I opplevelsen av selvet kan det innbefattes følelsen av et selv. Selvet er utøveren av handlinger, den som opplever følelser, den som har til hensikt, legger planer, omsetter opplevelser i språk og den som kommuniserer og deler (Stern, 2003). De fleste av disse fornemmelser av selvet befinner seg i følge Stern (2003) innenfor vår bevissthet. Stern beskriver hvordan man gjennom et bekræftende samspill med andre blir seg selv – tydelig for seg selv og andre. Personlighetsutvikling og sosialisering er to hovedprosesser i et barns liv og utvikling. Prosessene er gjensidig avhengig av hverandre. Selvet er kjernen i personligheten og det integrerende element som binder ulike sider ved barnets utvikling til en helhet (Lillemyr, 1990). Barn opplever seg selv i nært samspill med omgivelsene og samspillet med nære voksne er spesielt viktig for utviklingen hos barn i førskolealder.

### **Sterns utviklingsmodell**

Sterns teori retter søkelys på betydningen av hvordan menneskets selvutvikling er avhengig av at det inngår i samspill med andre mennesker. Barnets relasjonserfaring blir gjennom hele utviklingen knyttet til dets selvopplevelse og selvutvikling. Selvopplevelse er noe som dannes innenfra, men ut fra den subjektive opplevelsen av å være sammen med en annen. På denne måten blir selvutvikling og relasjonsutvikling to sider av samme sak (Stern, 2003). Barnets indre utvikling betraktes ut fra dets mulighet til å forholde seg med andre og andres måter å forholde seg til barnet. Det er derfor i relasjon all utvikling skjer (Carling, Mjelve, Myhre, Skottun & Tveit, 2002). Når begrepet opplevelse brukes i denne oppgaven er det synonymt med begrepet fornemmelse som Stern også bruker for å beskrive opplevelsen av selvet. Dette blir beskrevet mer inngående nedenfor.

Stern kjennetegnes ved at han tror utvikling skjer i en lagdelt modell og ikke i faser. Med faser kan man forstå det som at barn går gjennom en fase som blir avsluttet før man går videre inn i neste fase. Stern mener det finnes en grunnleggende opplevelse

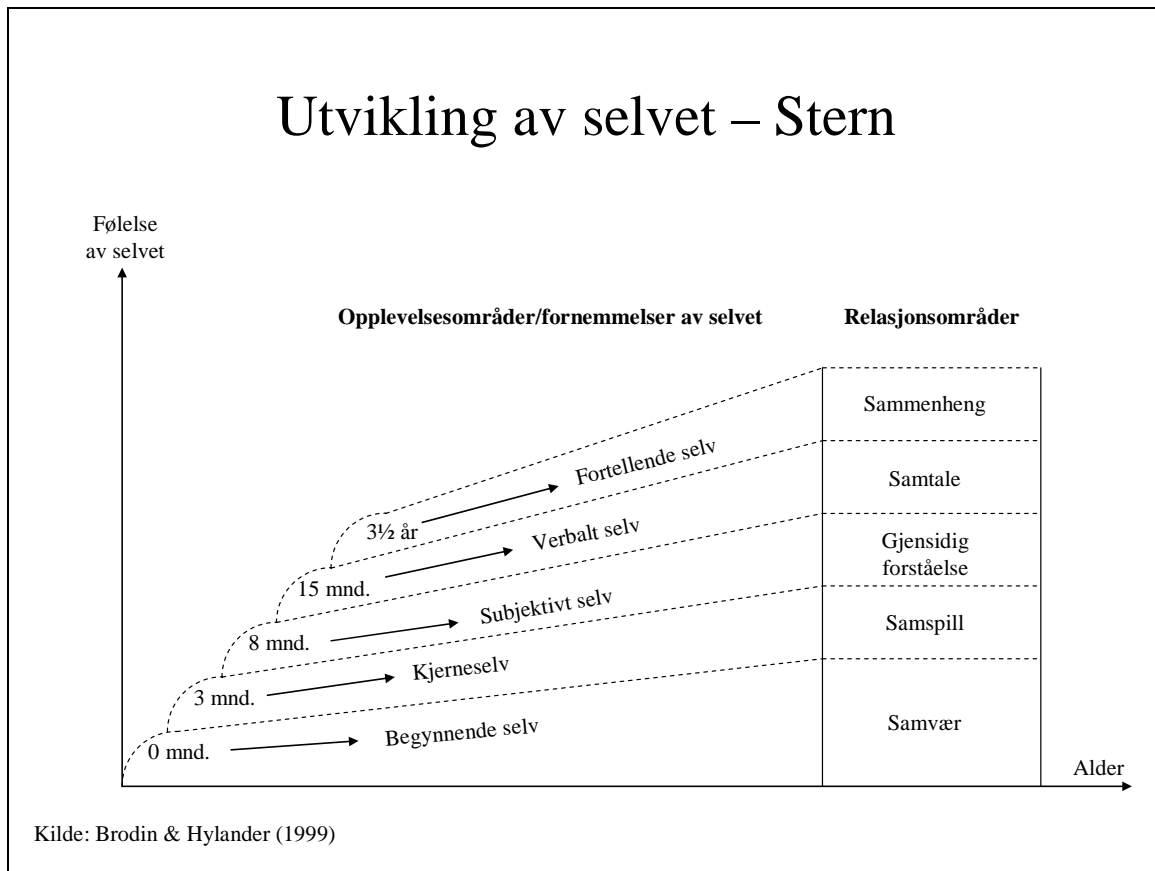
---

av et selv allerede ved livets start og at forskjellige opplevelser av selv vokser frem og legges sammen med hverandre. Stern beskriver dette som en lagdelt modell for utviklingen av selvet (Stern, 2003, Carling et al., 2002). Når en ny opplevelse av selv utvikles så betyr ikke det at den tidligere forsvinner og blir erstattet av en ny. Opplevelsen av et selv finnes der og den tidligere fornemmelsen vil bare fortsette å utvikle seg sammen med den nye opplevelsen (Stern, 2003).

Sterns modell for ulike relasjons- og selvopplevelsesformer er en utviklingsmodell ut fra et samspillsperspektiv. Fem ulike relasjons- og samspillsmodus blir utviklet som et resultat av erfaring og opplevelser. De tre første relasjonserfaringene, det gryende selv, kjerneselv og det subjektive selv, er først og fremst kroppslige og affektive. De to siste er knyttet til utvikling av evnen til å symbolisere (det verbale selv) og til å utvikle fortellinger (det narrative selv) (Stern, 2003). Disse fem relasjons- og samspillmodus innebærer ulike måter å organisere subjektiv opplevelse og erfaring på og regulerer samspill med andre. De vil eksistere sammen og videreutvikles gjennom hele livet (Stern, 2003).

Brodin og Hylander (1999) støtter også Sterns syn på at utvikling av selvet skjer i relasjon med andre. Brodin og Hylander beskriver utviklingen av selvet i forhold til ulike relasjonsområder som vil bli utdypet nærmere nedenfor. Stern beskriver utviklingen av barnets selv. Brodin og Hylander beskriver hvordan den voksne er i relasjon med barnet. Hvordan den voksne er i relasjon med barnet kan være med på å bevisstgjøre og få frem hva som støtter og fremmer barnets selvutvikling. Brodin og Hylander betegner det gryende selvets relasjonsområde som *samvær*, kjerneselvets relasjonsområde som *samspill*, det subjektive selvets relasjonsområde som *gjensidig forståelse*, det verbale selvets relasjonsområde som *samtale* og det fortellende selvets relasjonsområde som *sammenheng*. Disse fem opplevelsesformene som dannes i løpet av barnets tre første år vil organisere erfaring gjennom hele livet og således være forskjellige former for sosial opplevelse som fortsetter å være aktive gjennom hele livet (Stern, 2003, Carling et al., 2002, Brodin & Hylander, 1999).

Sterns utviklingsmodell og Brodin og Hylanders relasjonsområder kan oppsummeres i følgende figur:



Hver av disse fem selvopplevelsene og relasjonsområdene vil nå bli beskrevet nærmere.

#### 1. Det gryende selvet (0-2 mnd.) – Følelsenes verden – Samvær

Her beskriver Stern (2003) to prosesser som kjennetegner den gryende opplevelsen av selv og andre. Disse prosessene omtales av Stern som amodal persepsjon og vitalitetseffekter. Amodal persepsjon gjør spedbarnet i stand til å oppfatte helhet og sansemessig sammenheng. Spedbarnet kan oppleve en sammenheng mellom det barnet kan se, føle, lukte, smake og høre. Vitalitetsaffekter viser til mobilisering, aktivitet og kvalitet på følelser eller til kvaliteten på opplevelser – hvordan opplevelser kjennes (Stern, 2003, Lund, 2004, Carling et al., 2002).

Det gryende selvet danner opphavet til relasjonsområdet *samvær* (Brodin & Hylander, 1999). Her handler det om å være. Barnet erfarer verden i andres nærvær. Ved at barnet ser, hører og lukter finner det balanse og opplever en prosess med å organisere ulike erfaringer slik at de gir sammenheng og mening (Carling et al., 2002). I relasjonsområdet *samvær* handler det først og fremst om å være sammen, sanse og oppleve hverandre. Man er sammen uten ord og man kan nå frem til hverandre uten ord (Carling et al., 2002). Måten den voksne forholder seg på i forbindelse med relasjonsområdet *samvær* handler mye om fysisk og psykisk nærvær (Brodin & Hylander, 1999).

## 2. Kjerneselvet (2-6 mnd.) – Den nære sosiale verdenen – Samspill

Stern delte opprinnelig opplevelsen eller erfaringen av kjerneselvet inn i fire deler. Den første av disse fire delene er selv-handling hvor spedbarnet opplever at det er i stand til å påvirke og få ting til å skje. Videre følger selv-sammenheng hvor barnet opplever fysisk helhet og sammenheng. Deretter følger selv-affektivitet hvor barnet har en opplevelse av at affektene eller følelsene er bestående mønstre som tilhører selvet. En bestemt følelse oppleves på samme måte selv om den opptrer i ulike situasjoner. Til sist er det selv-historie/selv-kontinuitet hvor barnet opplever kontinuitet i tid, barnet opplever seg selv som den samme selv om sammenhengene veksler. Dette forutsetter at det har evne til hukommelse (Lund, 2004, Hedenbro & Wirtberg, 2002). Stern (2003) mener dette nå kan reduseres til tre fornemmelser da selv-affektivitet er inkludert i et utvidet begrep om det gryende selv.

Kjerneselvet danner opphavet til relasjonsområdet *samspill* (Brodin & Hylander, 1999). Barnet utvikler her en opplevelse av seg selv gjennom erfaringer, opplevelser og handlinger. Samtidig som barnet utvikler en opplevelse av seg selv atskilt fra andre mennesker, med egne følelser og med evne til å handle og huske, utvikles også sterke sosiale evner i denne perioden. På grunnlag av forskjellige konkrete samspillsepisoder med nære omsorgspersoner konstruerer spedbarnet en abstraksjon, eller et slags gjennomsnitt av de erfaringene det gjør seg. Denne gjennomsnittserfaringen er en indre representasjon. Flere slike representasjoner

danner arbeidsmodeller som gir utgangspunkt for relasjonelle forventninger og handlinger. Stern kaller dette for representasjoner av generaliserte interaksjoner (Stern, 2003, Lund, 2004). Samspillet og kontakten barnet og den voksne i barnehagen etablerer vil være avgjørende for hvordan relasjonen utvikler seg.

### 3. Det subjektive selvet (7-15 mnd.) – Sinnelandskapets verden – Gjensidig forståelse

Her utvikles evnen til å kunne dele følelsestilstander med andre. Det å dele felles oppmerksomhet, intensjoner og affektive tilstander omtales av Stern (2003) som intersubjektivitet. Stern (2003) nevner spesielt tre områder for å dele; deling av felles fokus, deling av intensjoner og deling av følelser.

Det subjektive selvet danner opphavet til relasjonsområdet *gjensidig forståelse* (Brodin & Hylander, 1999). Å kunne dele en subjektiv, indre opplevelse, ønske eller følelse med et annet menneske er et stort skritt i barnets utvikling. Det å oppleve gjensidig forståelse uten ord krever lydhørhet overfor barnet. Det kan for eksempel være å utveksle blikk og vite at man tenker på det samme, at pedagogen oppfatter barnets intensjoner eller det å dele følelser og ikke minst le sammen (Brodin & Hylander, 1999). Uttrykket affektiv inntonning brukes når den voksne empatisk formidler en forståelse av barnets indre opplevelse, for eksempel glede eller tristhet. Den voksne kan vise at den forstår hva barnet føler og opplever inne i seg ved å forsterke og bekrefte barnets uttrykk. Dette skjer helst ved at den voksne bruker en annen uttrykksform enn barnet. Gjennom en gjensidig forståelse deler man opplevelser som kan skape gode følelser og trygghet (Carling et al., 2002). Det kan dreie seg om å gi barnet en opplevelse av å være viktig gjennom en slags affektiv dialog. Barnet kan få svar på sine følelser ved at det får tilbake seg selv og sin opplevelse av å bli møtt og forstått (Lund, 2004).

Når det gjelder de tre første preverbale fornemmelser av selvet som er beskrevet ovenfor er Stern (2003) tilbøyelig til å tro at de bryter frem samtidig og at de er i en dynamisk interaksjon med hverandre. Stern anbefaler derfor å beskrive dem som tre

---

fornemmelser av selvet, men at de plasseres som underkategorier av en ikke-verbal fornemmelse av selvet.

#### 4. Det verbale selvet (15-18 mnd.) – Ordenes verden – Samtale

Språket kan bli et nytt medium til samspill og nærhet. Barnet har fått et nytt verktøy til å forstå og gjøre seg forstått. Men språket kan i følge Stern ha en dobbel betydning. Språket kan virke begrensende da det bare er deler av en opplevelse vi kan sette ord på. Men ordene kan også bringe barnet i situasjoner av gjensidig forståelse. Samtalen kan være med på å sette ord på følelser. Men ved å sette ord på følelsene kan det også oppleves at de ikke kan deles og leves på samme måte som før (Lund, 2004, Carling et al., 2002, Stern, 2003).

Det verbale selvet danner opphavet til relasjonsområdet *samtale* (Brodin & Hylander, 1999). Ordene kan gi inntrykkene uttrykk og skape mening. Det verbale selv kan være broen mellom opplevelse og språk. Med det kan man forstå at språket kan skille tanken fra følelsene og hjelpe til med å få ord for det som finnes på innsiden. Jo mer det fortellende selvet kan formidle av erfaringer fra de andre følelsene av selvet, desto tydeligere blir vi overfor oss selv og andre. Å fortelle handler om å velge ut eller sortere, ordne og sette sammen et antall erfaringer i et tidsforløp slik at det dannes en meningsfull sammenheng for barnet (Brodin & Hylander, 1999).

#### 5. Det narrative selvet (3-3½ år) – Historienes verden – Sammenheng

Det narrative selvet utvikles ved at barnet skaper mening og sammenheng gjennom å fortelle sine egne historier og snakke om seg selv med egne ord (Lund, 2004).

Det narrative selvet danner opphavet til relasjonsområdet *sammenheng* (Brodin & Hylander, 1999). Identiteten skapes i fortellingen gjennom at vi skaper et bilde av oss selv og vår opplevelse. Vi påvirker vårt eget selv bilde. For barnet blir det avgjørende hvordan det blir møtt. Hvorvidt barnet får en opplevelse av at dets fortelling er viktig eller ikke betyr noe og kan være med på å skape hvilket bilde det får av seg selv (Lund, 2004). Den voksnes tilgjengelighet, nysgjerrighet og interesse, samt at den

voksne lytter og spør videre, er den viktigste stimulansen for barns fortelling. Da fødes nye historier (Brodin & Hylander, 1999).

Stern (2003) er mest opptatt av daglige sosiale interaksjoner og han sier noe om hvordan vi opplever oss selv i forhold til andre. Hans grunnleggende antagelse i denne forbindelse er at noen av selvets former eksisterer lenge før selvbevissthet og språk (Stern, 2003). Å snakke om følelsene kan gjøre at følelsene ikke deles og leves på samme måte som før. Det kan oppstå to former for opplevelse, den som er levd og den som blir fortalt. Hos barn kan de to formene for opplevelse ofte forenes i leken. Kreative uttrykk som tegning, forming, lyd, musikk og bevegelse kan også være med på å bygge bro mellom språklige uttrykk og følelser (Carling et al., 2002).

Som tidligere nevnt vil alle disse opplevelsene av selvet med sine relasjonsområder fortsette å utvikle seg hele livet selv om de oppstår for første gang i den rekkefølge Stern beskriver. Selvet inngår i en relasjon med andre mennesker. Hvordan man blir møtt som barn på de forskjellige områdene vil virke inn på barnet også senere i livet. Dialektisk relasjonsforståelse, som beskrives i neste avsnitt, utdyper relasjonen mellom barn og pedagog nærmere. Her vektlegges betydningen av pedagogens menneskesyn og væremåte i møte med barn i barnesamtalen.

### **Dialektisk relasjonsteori**

Anne Lise Løvlie Schibbye (2002, 1996) har utviklet en dialektisk relasjonsteori. Her fremheves at selvet må sees i en relasjonssammenheng og ikke som en selvstendig enhet. Det sosiale selvet er viktig, samtidig som selvet også består av noen faste strukturer som utgjør en viktig del av personligheten til hver enkelt (Schibbye, 2002). Hun utdyper forholdet mellom det sosiale og det individuelle ved å si at forholdet man har til seg selv skaper forutsetninger for forholdet til omverdenen, som igjen er påvirket av tidligere erfaringer med andre (Schibbye, 1996). Dialektisk relasjonsteori kan bidra til å danne en forståelse av forholdet mellom pedagog og barn i barnesamtalen.



Dialektisk relasjonsteori bygger på eksistensialismen. Både i eksistensialismen og dialektikken fremheves at individet eksisterer i en nær og gjensidig sammenheng med andre (Schibbye, 2002). To sentrale begreper i denne sammenheng kan være et subjekt-subjekt syn og et subjekt-objekt syn (Schibbye, 2002). Eksistensialismen og dialektikken representerer et subjekt-subjekt syn. I følge Schibbye (2002) bygger et subjekt-subjekt syn på flere antagelser. For det første at individet har sin egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger. Individet har sine fortolkninger av verden, sine syn og oppfatninger. Disse fortolkningene må respekteres og tas med i en dialog. For det andre kan ikke individet forstås uavhengig av de relasjoner det står i til andre. For det tredje står intersubjektiv deling eller intersubjektivitet sentralt i dialektisk relasjonsforståelse. Begrepet intersubjektivitet henspeiler på den delingen av intensjoner, oppmerksomhet og affekter som skjer for eksempel i et fellesskap som barnesamtalen. Antagelsen er at barnets selvutvikling fremmes ved at affekter og opplevelser kan deles med den voksne. Man tror barnet sosialiseres i samspill, ikke bare utenfra og inn (Schibbye, 2002). Dette synet står i motsetning til et subjekt-objekt syn som baserer seg på at mennesket må kontrolleres. Her menes det at mennesket utvikles og dannes gjennom ytre påvirkning og at man har en idé eller ønske om å få andre til å føle, tenke og handle på den ene eller andre måten (Schibbye, 2002).

Schibbyes teori har fokus på selvutvikling og relasjonsutvikling. Schibbye (2002) beskriver hvordan individet blir et selv sammen med andre og hvordan dette selvet utvikles og feilutvikles i relasjoner.

Stern, Brodin og Hylander og Schibbye med sine teorier rundt relasjonsbegrepet og utviklingen av selvet vil alle kunne ha betydning for hvordan vi ser og tenker på barns selvutvikling. De vil dermed også kunne ha betydning for hvordan voksne legger til rette for en god barnesamtale med barn i barnehagen.

Videre i oppgaven vil det gjøres rede for sentrale faktorer som kan være avgjørende for at barnesamtalen oppleves god og får den antatte positive virkning for barnets selvutvikling.

## 2.3 Faktorer som kan fremme barns selvutvikling i barnesamtalen

Voksne er i en mektig posisjon vis-à-vis barn når det gjelder deres opplevelse av seg selv (Bae, 1996). Denne maktposisjonen kan brukes på en måte som fremmer barnas selvstendighet, tro på seg selv og respekt for seg selv og andre. Men den kan også brukes på måter som underminerer barns selvrespekt og selvstendighet. Små barn er priggitt sine voksne omsorgspersoner, derfor er det spesielt viktig å være klar over dette problemet når man jobber med barn (Bae, 1996). Voksnes væremåte har av den grunn stor betydning for hvordan barn opplever seg selv.

Den voksnes rolle i barnesamtalen kan på mange måter sammenlignes med en rådgivers rolle i en generell rådgivningsprosess. På samme måte som rådgiverens væremåte i slike situasjoner må antas å ha stor betydning for prosessen må den voksnes væremåte antas å ha stor betydning i barnesamtalen. Carl Rogers med sin klientsentrerte terapi er kanskje den som har fått størst gjennomslagskraft innenfor rådgivningstradisjonen. Rogers (1990) fremhever tre vesentlige holdninger eller væremåter hos rådgiver som kan bidra til å skape positiv bevegelse i rådgivningsprosessen; kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati. For å være *kongruent* må rådgiveren være seg selv på en genuin måte, dvs. en fullstendig, integrert og hel person slik at rådgiveren oppleves som autentisk og troverdig. *Ubetinget positiv aktelse* innebærer at rådgiveren på en dyp, varm og genuin måte kommuniserer at han bryr seg. En ubetinget positiv aktelse vil vise seg i rådgivers væremåte og måten man arbeider på. Væremåte blir til handling når rådgiveren viser respekt i rådgivningsprosessen. *Empati* vil si evnen til å oppleve eller oppfange den andres fenomenologiske verden (Rogers, 1990, Lassen, 2002). Med dette menes verden slik den oppleves av den andre. Empati utdypes senere i dette kapittelet. Disse holdningene eller væremåtene synes også å være relevante for pedagoger i møte med barn i barnesamtalen.

Schibbye benytter begrepet *anerkjennelse* som en sammenfletning av flere holdninger, det vil si væremåter i denne sammenhengen, som fører til en

fremgangsmåte i møtet med den som søker hjelp (Schibbye, 1996, Lassen, 2002). Basert på Rogers' og Schibbyes syn på væremåter hos rådgiver eller den som skal gi hjelp er det i denne masteroppgaven valgt å se nærmere på *anerkjennelse* og *empati* som de sentrale faktorer ved den voksnes væremåte som kan fremme selvutvikling i barnesamtalen. Dette er i tråd med Kinges verdisyn når det gjelder barnesamtalen (Kinge, 2006a).

Begrepene anerkjennelse og empati blir i mange sammenhenger nevnt i samme åndedrag og kan også til tider bli brukt synonymt. Anerkjennelse og empati har mange likhetstrekk, men kan også oppleves og fremstilles med hver sin egenart og hver sine karakteristika. Både anerkjennelse og empati betegner en væremåte som kan karakteriseres av flere ulike måter å opptre på. Begrepene anerkjennelse og empati utdypes i de neste to avsnittene i et teoretisk perspektiv. Senere i oppgaven belyses hva pedagoger i praksis legger i begrepene og hvordan de kommer til uttrykk i barnesamtalen.

### 2.3.1 Anerkjennelse

Et nøkkelbegrep når det gjelder selvutvikling er anerkjennelse (Bae, 1992). Å anerkjenne den andres opplevelse innebærer i følge Bae (1992) at du går inn i den, deler den, bekrefter den og fremfor alt er bevisst på den andres absolutte rett til sin egen opplevelse. Man beveger seg på en måte fra sitt ståsted til den andres (Bae, 1992).

Schibbye (2002) sier at anerkjennelse ikke er noe du har, men noe du er. Hun mener at anerkjennelse bare er mulig dersom individet har forstått sin egen subjektivitet og derfor kan forstå den andres indre subjektive verden. Å være anerkjennende innebærer at man må fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake som anerkjent av egen bevissthet (Schibbye, 2002). Anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom hele måten å være i relasjon til andre og springer ut av en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt (Bae, 1996). Den voksnes anerkjennelse av barnet er en sentral faktor for positiv selvutvikling i barnesamtalen. Overfor barn må derfor en

voksen anstrenge seg for å forstå hva barnet uttrykker ut fra deres egen opplevelsesverden (Bae, 1996).

Jesper Juul og Helle Jensen (2003) viser til at anerkjennelse ikke er en kommunikasjonsteknikk, men en samtaleform som bygger på den voksnes evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til barnets indre virkelighet og selvforståelse. Den voksnes sensitivitet omfatter i denne sammenheng evnen og viljen til å forholde seg nysgjerrig, undrende, medfølelse, empatisk og reflekterende til barnets selvopplevelse (Juul & Jensen, 2003).

Bae (1996), tydelig inspirert av Schibbyes teorier og tanker om anerkjennelse, beskriver anerkjennende væremåter som skaper forutsetninger for selvutvikling. Anerkjennelse karakteriseres av flere ulike væremåter. Disse væremåtene kan være avgjørende faktorer for å fremme selvutvikling i barnesamtalen. Beskrivelsen av disse væremåtene som presenteres nedenfor er basert både på Schibbye (2004) og Bae (1996). Bae er inspirert av Schibbyes teorier, men har med sin erfaring fra barnehage trukket anerkjennelse inn i en mer pedagogisk sammenheng.

Første væremåte er det å *lytte til*, som vil si å være åpen for den andre. Å lytte betyr å kunne høre mer enn bare ordene. I å lytte ligger også det å være observant på metakommunikative signaler som formidles nonverbalt gjennom blikk, stemmeleie og lignende (Bae, 1996). Lytting er aktivt, ikke passivt, og innebærer å kunne fange opp følelsene bak ordene (Schibbye, 2004). Pedagogen må stille seg inn på barnets emosjonelle bølgelengde, eller tone seg inn, kontakte følelsene og ta inn barnets opplevelsesverden – uten forutinntatthet (Schibbye, 2004).

Videre vil det å *bekreft* kunne gi kraft til den andres opplevelse slik at barnet ikke bare blir hørt men også forstått. Gjennom bekræftende kommunikasjon basert på forståelse og lytting opplever barnet at det har rett til sin egen opplevelse og sine egne tanker og følelser (Bae, 1996, Schibbye, 2004). Når den voksne både verbalt og nonverbalt formidler at hun forstår hva barnet er opptatt av kan dette være med på å

---

skape trygghet for barnet. Å bekrefte gjør barnet friere til å handle, føle og tenke ut fra seg selv (Bae, 1996).

For å prøve å *forstå* et annet menneske må du stille deg åpen for det den andre måtte være opptatt av. I det ligger å tåle og ikke vite hva den andre kommer til å si i neste øyeblikk og kunne ta imot det som kommuniseres uten med en gang å måtte gjøre noe med det. Med en slik type åpenhet kan man komme den andre nær (Bae, 1996). Det er her snakk om en indre forståelse hvor pedagogen går inn i barnets opplevelsesverden og kjenner på følelsene slik de kan opptre for barnet, finne tilsvarende følelser i seg selv og dele disse med barnet (Schibbye, 2004).

Bekreftelse og åpenhet i forhold til den andres opplevelsesverden forutsetter at man er i stand til å *ha perspektiv på seg selv*. Selvrefleksjon viser seg ved å være reflektert i forhold til egne opplevelser, i tillegg til å kunne skille mellom det som foregår i seg selv og det som foregår i andre (Bae, 1996).

En anerkjennende væremåte er et fundament for god kommunikasjon og god kommunikasjon kan bygge opp under en god relasjon mellom voksen og barn basert på den voksnes anerkjennelse av barnet. Bae (1985) mener anerkjennelsen må komme til uttrykk i kommunikasjon hvis den skal bli virksom mellom mennesker. Ved å være bevisst på om kommunikasjonen mellom voksen og barn i barnesamtalen fungerer anerkjennende overfor barnet kan man si noe om samspillet bidrar til utvikling eller ikke (Bae, 1985).

Schibbye (2004) skriver at ut fra et subjekt-subjekt syn og en anerkjennende væremåte springer det naturlig ut noe hun betegner som undring i dialoger. Schibbye (2004) oversetter undring med å lure på, å se på i tankefull stillhet og å studere i stillhet. Hun mener undring skaper åpenhet, rom og en følelse av å ha noe som bidrar til en god dialog. Spørsmål kan ligge innbakt i undring, men undring krever ikke et bestemt svar. Med en undrende holdning prøver man å sette seg inn i hvordan en annen muligens har det og undrer seg på om det stemmer. Dialogene er ikke resultatrettet, men mer prosessorientert. Schibbye (2004) nevner en rekke utfall av

undring; undring fører til utvidet personlig rom, undring fører til at tidstempoet dempes, undring fører til økt affektuttrykk, undring ivaretar prosessaspektet i dialogen og undring fører til økt selvrefleksjon og selvavgrensning. Bruken av språket kan føres tilbake til et grunnsyn eller menneskesyn. Menneskesynet danner grunnlag for holdninger og væremåte. Holdninger skaper forutsetninger ikke bare for hva vi sier, men hvordan vi sier det (Schibbye, 1996). Barnesamtalen vil være preget av menneskesyn, væremåte og kommunikasjon og relasjon mellom dem som deltar. Undring i dialoger kan være med på å fremme en anerkjennende kommunikasjon i barnesamtalen.

### **2.3.2 Empati**

Empati er, sammen med anerkjennelse, det verdisyn og den forutsetning barnesamtalen bygger på (Kinge, 2006a). Empati antas således å være en viktig faktor for å fremme selvutviklingen i barnesamtalen.

Empati kommer fra det greske ordet "empathia" av "en" som betyr inn og "pathos" som betyr følelse (Holm, 2005). Empati kan derved oversettes med noe nær opp til "innfølelse" og er forskjellig fra sympati ("sympathia") som betyr "med følelsen" og som oftest i større grad inkluderer egne følelser (Holm, 2005). Kinge (1999) mener at empati handler om å fange opp et annet menneskes følelsesmessige tilstand eller bakenforliggende emosjonelle budskap.

Lisbeth F. Brudal er en norsk psykoterapeut og forsker som blant annet har interessert seg for begrepet empati. Brudal (2003) viser til at empati ikke er en følelse, men en evne, et talent, en prosess og et medfødt anlegg for å kunne føle seg inn i det som foregår rundt oss og i et annet menneskes indre. Brudal (2003) har med utgangspunkt i andres definisjoner på empati, utviklet sin forståelse av empati som går ut på at empati er å kunne ta et annet menneskes perspektiv. Empati er å sette oss selv ut av fokus og lytte fra innsiden i den andres indre rom og å se verden med den andres øyne (Brudal, 2003). Brudal (2003) fremhever at det er viktig at vi får utviklet evnen

til empati og understreker at det er svært viktig for barns selvutvikling, selvforståelse og selvrespekt at den voksne kan se verden med barns øyne.

Hvorfor er empati så viktig? Det å bli bekreftet har vært nevnt i en tidligere sammenheng under anerkjennelse. Når noen forteller at de skjønner hva man føler og tenker kan man oppleve seg selv som mer ekte. Empati fra voksne og andre barn kan være med på å bygge opp selvfølelsen, selvrespekten og selvforståelsen. Empati kan også være viktig fordi det utvikler oss og kan gjøre oss rikere på følelser (Brudal, 2003). Hvordan kan man så uttrykke empati og bruke empatisk kommunikasjon? Brudal (2003) hevder at når vi skal kommunisere bruker vi den informasjonen og de signalene som følelsene våre gir oss. Vi prøver å se en situasjon fra en annen persons synsvinkel og ut fra dennes normer, vurderinger og oppfatninger. Vi interesserer oss for og reflekterer over den andres verdier og ideer gjennom empatisk kommunikasjon (Brudal, 2003).

I følge Brudal (2003) er det fem grunnregler man kan ha som et utgangspunkt for å ha en dialog som er basert på empati. Første regel er basert på at empati er medfødt og at man for å anvende empatisk kommunikasjon må ha respekt for at mennesker er ulike. Andre regel er å akseptere at noe kan være annerledes enn det ser ut til. Tredje regel går ut på å ha en visshet om at det er mulig å dele psykiske opplevelser. Det kan være troen på at dersom man selv har opplevd empati fra andre kan man selv enklere tilegne seg empatisk kommunikasjon. Fjerde regel er et sentralt prinsipp om at man ikke skal ha som mål å forandre den man kommuniserer med. Man skal ikke korrigere, vurdere eller kontrollere det den andre sier. Man skal lytte. Den femte regelen indikerer en spesiell holdning, holdningen om at fokuset ikke er hos en selv men hos den andre. Det blir ikke så viktig hva man selv mener, men å la den andre få tre frem og bli tydelig for seg selv og andre. Å gi et barn opplevelsen av å være hovedperson i en dialog kan føre til en spesiell erfaring for barnet. Nettopp dette møtet mellom to personer hvor den ene løftes frem og den andre trer tilbake kan ifølge Brudal skape endringsøyeblikk eller gyldne øyeblikk. Det at en annen har levd seg inn i barnets verden og tatt barnets perspektiv gir øyeblikk med glimt av empati

og kan gi varig opplevelse av eget verd (Brudal, 2003). Empatisk kommunikasjon vil følgelig kunne ha stor betydning i barnesamtalen.

Empati kan sees som en tretrinnsprosess (Holm, 1987, 2005, Lassen, 2002). Det første trinnet, empatisk forståelse, viser en persons evne til å oppfatte en annens følelse. Man observerer uttrykk og fanger opp stemninger og følelser hos andre. Her kan man skille mellom den følelsesmessige kompetansen, som er evnen til å identifisere og skille ut ulike følelser og deres uttrykk, og den kognitive kompetansen, som er måten man tolker den informasjonen man har samlet (Holm, 1987, 2005, Lassen, 2002). Lassen viser til ordtakinget ”å kunne stå i andres mokasiner, men vite at det ikke er ens egne”.

På trinn to, empatisk atferd, bestemmer man seg for hva man vil gjøre eller ikke, hva man sier eller ikke sier og hvordan man møter den andre personen. Lassen beskriver det som en profesjonell kommunikasjon av den empatiske forståelsen (Holm, 1987, 2005, Lassen, 2002). På dette trinnet anvender man således empatisk kommunikasjon som er belyst tidligere i dette avsnittet.

Tredje trinn i en empatisk prosess vil være de reaksjoner som kan følge av måten man formidler sin forståelse av følelser på (Lassen, 2002). Her vil, som omtalt tidligere, pedagogens væremåte bety mye. I tråd med disse tre trinnene kan man betrakte empati som en sirkulær prosess hvor man iakttar, tolker, handler og vurderer (Öhman, 1996).



### **3. Undersøkelsens metodiske tilnærminger**

Hovedproblemstillingen for masteroppgaven var:

Hvordan opplever pedagoger at barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling?

Denne ble konkretisert i fire delproblemstillinger.

1. Hvordan tilrettelegger pedagoger barnesamtalen slik at den på best mulig måte fremmer barns selvutvikling?
2. På hvilken måte opplever pedagoger at barnesamtalen kan bidra til å fremme barnehagebarns selvutvikling?
3. Hvordan opptrer pedagoger anerkjennende overfor barn i barnesamtalen?
4. På hvilken måte formidler pedagoger empati overfor barn i barnesamtalen?

For å belyse disse problemstillingene ble det gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse. Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle forståelsen for ulike fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). I denne oppgaven ble det benyttet en kvalitativ intervjuundersøkelse for å undersøke hvordan pedagoger opplever at barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling.

I dette kapittelet gjøres det rede for de metodiske tilnærmingene som ble benyttet i arbeidet med forberedelse og gjennomføring av intervjuer og den etterfølgende tolkning og analyse av data.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

I dette avsnittet settes først masteroppgavens metode inn i et overordnet vitenskapsteoretisk perspektiv.

Vitenskapsteoretisk er denne oppgaven basert på hermeneutikken som betyr læren om tolkning (Dalen, 2004). Masteroppgaven er basert på forståelse og tolkning av det empiriske materialet. I oppgaven er det fortolket utsagn fra informantene hvor det ble fokusert på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart ble oppfattet. For å få tak i en dypereliggende mening måtte informantenes utsagn settes inn i en helhet. Prosessen med å forstå karakteriseres ved at den enkelte del forstås i lys av en helhet og ved at helheten søkes tilpasset delene (Dalen, 2004). Vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2004). De transkriberte intervjuene var materialet som ble fortolket og forstått i denne oppgaven. Fortolkningen og forståelsen gjelder også teorigrunnlaget som er valgt som en ramme for oppgaven. For masteroppgavens del vil det si at hver gang oppgaven ble lest så ble den tolket i forholdet mellom teori og empiri. Dette førte til ny forståelse og slik fortsatte det i det man kan beskrive som en hermeneutisk spiral (Dalen, 2004).

Et sentralt vitenskapsteoretisk spørsmål er hvordan egen førforståelse kan påvirke forståelsen, analysen og fortolkningen av de kvalitative intervjuene. All forståelse er bestemt av en førforståelse (Wormnæs, 2008). Førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres (Dalen, 2004).

Jeg har personlig lang erfaring fra barnehage og pedagogikk, samt både teoretisk innsikt og en viss praktisk erfaring med barnesamtaler. Bevissthet omkring egen førforståelse har vært viktig i forhold til forståelse og tolkning av informantens opplevelser og uttalelser. Egen førforståelse har forhåpentligvis bidratt positivt til planlegging av intervjuer, utarbeidelse av intervjuguide og til en gjennomføring av intervjuer som har gitt god tilgang til den intervjuedes erfaringer og opplevelser. Samtidig er det risiko for at egen førforståelse kan bidra til forutinntatte oppfatninger eller fordommer som kan virke begrensende i forståelsen og tolkningen. Førforståelse kan være både bevisst og ubevisst (Aadland, 2004). Jeg har prøvd å være bevisst så mange av mine førforståelser som mulig.

Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet slik at de uttalelsene som kommer frem og intervjuerens forståelse av disse ligger så nær opp til informantens opplevelser og forståelse som mulig (Dalen, 2004). Jeg opplevde at jeg med min arbeidserfaring som pedagog i barnehage hadde god forståelse for informantenes opplevelser. Jeg tror derfor at min tolkning av deres uttalelser lå tett opp til informantenes egen forståelse. Jeg opplevde at informantene raskt fikk tillit til meg som intervjuer. Jeg tror også at den felles plattform informantene kan ha opplevd å ha med meg bidro til intersubjektivitet slik at de klarte å dele sine erfaringer fra barnesamtalene på en god måte.

Masteroppgaven trekker også inn elementer fra fenomenologi. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på informantens livsverden. Det ble gjennom intervjuprosessen fokusert på åpenhet for informantenes erfaringer (Kvale, 1997, 2009). Informantenes subjektive opplevelse av barnesamtalen har gjennom hele undersøkelsen stått sentralt. En fenomenologisk tilnærming til analysen av datamaterialet har basert seg på at jeg i første omgang har forsøkt å forstå helheten av informantenes utsagn. Deretter prøvde jeg å finne tema som kunne gi mening som så kunne beskrives og fortolkes. Til sist foretok jeg en overordnet teoretisk tolkning av datamaterialet (Dalen, 2004).

Etter å ha satt masteroppgavens metode inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv ovenfor vil oppgavens metodiske tilnærminger nå belyses nærmere.

### 3.2 Det kvalitative intervju

På bakgrunn av problemstillingene i masteroppgaven ble semistrukturert intervju benyttet som metode for innsamling av data. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få frem informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Et semistrukturert intervju har elementer både fra åpent intervju og fra mer strukturert eller fokusert intervju (Dalen, 2004). I et åpent intervju er det ikke formulert spørsmål på forhånd og man lar informanten fortelle fritt (Dalen, 2004). I et semistrukturert

intervju er samtalene fokusert mot bestemte tema som er valgt ut på forhånd (Dalen, 2004). Det semistrukturerte intervju blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale, 1997, 2009). Temaet for intervjuet er bestemt av intervjueren, som også kritisk følger opp svar på spørsmålene. Semistrukturert intervju ble valgt for å kunne gå i dybden av den enkelte informants opplevelser, oppfatninger og synspunkter omkring barnesamtaler.

Kvale presiserer at det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Gjennom hele undersøkelsen forsøkte jeg å være bevisst hvordan jeg best mulig kunne få frem informantenes stemme og informasjon på en måte som var fylt av respekt for informantens opplevelser og erfaringer med barnesamtalen. Intervjuene ble, slik jeg opplevde det, oppfattet som en felles samhandling hvor vi var to personer som snakket om emner av felles interesse (Kvale, 1997, 2009). I en slik sammenheng kan det være en risiko for at felles holdninger, verdier eller synspunkter mellom intervjuer og informant kan medføre at visse fenomener vektlegges uforholdsmessig sterkt, mens andre områder i for liten grad belyses. Tilsvarende kan også skje dersom intervjueren har ubevisste ønsker om å bekrefte visse oppfatninger eller hypoteser basert på sin førforståelse. Jeg forsøkte ved gjennomføringen av intervjuene å være bevisst slike risikofaktorer slik at et mest mulig objektivt og helhetlig materiale fra intervjuene skulle ligge til grunn for analyse og resultater.

### 3.3 Intervjuguide

Utforming av intervjuguide var en sentral forberedelse i forkant av intervjuene. En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2004). Intervjuguiden ble utarbeidet underveis i prosessen med teoridelen. Det ble valgt å strukturere intervjuguiden i samsvar med delproblemstillingene. Oppbyggingen av teoridelen i masteroppgaven var også strukturert i forhold til delproblemstillingene. Tanken bak en slik konsistent

---

struktur var at jeg i analysefasen dermed kunne ha et godt grunnlag for å holde uttalelser og funn fra intervjuene opp mot relevant teori. Spørsmålene i intervjuguiden ble således tematisk relatert til de teoretiske begrepene som lå til grunn for undersøkelsen og den senere analysen (Kvale, 1997, 2009).

Spørsmålene i intervjuguiden skulle også fungere for å skape en god dynamikk i de mellommenneskelige forhold mellom intervjuer og informant som preger intervjusituasjonen. Det ble prioritert å lage spørsmål som skulle motivere informantene til å fortelle om egne erfaringer, opplevelser og følelser rundt barnesamtalen. Spørsmålene skulle være lette å forstå. Der jeg i intervjuguiden kom inn på spesielle begreper som var sentrale i undersøkelsen, slik som selvutvikling, anerkjennelse og empati, valgte jeg å legge opp til en kort introduksjon hvor jeg presenterte egen forståelse og det teoretiske perspektivet på begrepene. Informantene ga i etterkant av intervjuene positiv tilbakemelding på denne formen.

Jeg gjennomførte først et prøveintervju for å prøve selve intervjuguiden og for å sjekke ut min egen rolle under intervjuet. Ved å gjennomføre et prøveintervju økte min bevissthet omkring egen væremåte. Jeg opplevde innledningsvis at jeg var opptatt av å komme gjennom hele intervjuguiden. Dette kunne imidlertid gå noe utover evnen til å lytte. Ved at jeg pratet roligere og tok meg tid kunne jeg bedre lytte til hva informantene faktisk sa. Bevisstheten omkring hva som var hovedspørsmål og hvordan jeg kunne følge opp med tilleggsspørsmål ble tydeligere gjennom prøveintervjuet. Blant annet avdekket prøveintervjuet verdien av å starte med noe mer åpne spørsmål innledningsvis på hver hoveddel, slik at informanten kunne få snakke mest mulig fritt omkring det aktuelle hovedtema uten å være styrt av mer detaljerte spørsmål. De mer åpne innledningsspørsmålene ble så fulgt opp med mer spesifikke spørsmål på relevante tema og delområder. Prøveintervjuet resulterte i noen forandringer i fremstillingsform og rekkefølge som førte til en bedre flyt og sammenheng i intervjuets gang. Prøveintervjuet ga også anledning til å teste det tekniske utstyret for lydopptak og transkribering. Dette viste seg å fungere godt.

Erfaringene fra prøveintervjuet ga fine erfaringer og en bevisstgjøring på egen rolle som intervjuer.

### 3.4 Utvelgelse av informanter

Informantene i denne undersøkelsen var pedagoger i barnehage som har erfaring med bruk av barnesamtaler. Kinge, som har ledet et prosjekt om barnesamtaler og skrevet bok om barnesamtaler (Kinge, 2006a), ga tips om barnehager med aktuelle informanter. Disse barnehagene hadde vært involvert i pågående eller tidligere prosjekter som omhandlet barnesamtaler.

Jeg tok selv kontakt med lederne i barnehagene og presenterte meg selv og undersøkelsen og spurte om de kunne ha mulige informanter til undersøkelsen. Med ett unntak svarte alle barnehagene positivt og oppga navn på pedagoger som kunne være aktuelle. Jeg tok så selv kontakt med informantene pr. telefon og avtalte tid og sted for intervju. Flere ga uttrykk for at de syntes det var spennende og positivt å delta og ikke minst at det var viktig å synliggjøre barnesamtalen som tema. Denne positive holdningen viste seg å vedvare gjennom hele prosessen. Det var inspirerende for mitt arbeid.

Fire av informantene ble identifisert basert på tips fra Kinge som beskrevet ovenfor. I tillegg valgte jeg en informant som jeg fra tidligere jobberfaring visste hadde erfaring fra barnesamtaler. Antall informanter endte således på fem personer. Det ble vektlagt at antall informanter ikke skulle være for stort, da både gjennomføring av intervju og bearbeiding er en tidkrevende prosess (Dalen, 2004).

### 3.5 Gjennomføring av intervju

Ved å velge pedagoger som hadde erfaring med bruk av barnesamtaler håpet jeg å finne informanter som kunne gi mye informasjon. Det viste seg at alle informantene hadde positiv erfaring med bruk av barnesamtaler og at de gjennomgående kom med

---

eksempler fra samtaler som hadde vart over en lengre periode. Dette medførte intervjuer som ga gode beskrivelser og fyldig informasjon. Alle ga uttrykk for at de opplevde intervjuet som givende og preget av trygghet og oppriktig interesse fra intervjuerens side.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker. Etter intervjuene satt jeg igjen med et materiale som jeg opplevde hadde en kvalitet som ga tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004). Hvert intervju varte mellom 50 og 60 minutter. Det ble foretatt lydopptak med mp3-spiller. Intervjuene ble transkribert fortløpende. Lydopptakene hadde god kvalitet, noe som lettet prosessen. Alle informantene hadde lang erfaring fra barnehage og hadde gjennomført systematiske barnesamtaler over lengre tid. Fire av informantene tilhørte ulike barnehager i samme kommune. Disse intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass i et egnet rom. Den siste informanten bodde i en annen by og dette intervjuet ble foretatt over telefon. Det ble valgt å ikke la informantene lese intervjuguiden på forhånd. Informantene var tilknyttet både private og kommunale barnehager, med overvekt på kommunale. De fleste barnehagene var forholdsvis store med over 60 barn.

Selve intervjuprosessen handler om å samtale i profesjonell øyemed. De psykologiske prosessene som skjer mellom intervjueren og den som blir intervjuet er ofte i stor grad bestemmende for hvilken kvalitet undersøkelsen får (Fog, 2004). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å fremskaffe et empirisk materiale som består av den intervjuedes egne beskrivelser av temaet som man forholder seg til. Man ønsker å få den intervjuedes perspektiv frem. Samtalen blir som et redskap, men den utvikles underveis. Hvordan den utvikler seg avhenger av hvordan den som intervjuer evner å komme i kontakt med mennesker og er som menneske. Empati er et aktuelt begrep også her, både emosjonelt og kognitivt (Fog, 2004). Jeg var opptatt av hvordan mine informanter følte og opplevde situasjonen, men også opptatt av å få innsikt i og forstå informantenes verden. Stemningen under intervjuene var preget av ro og tilstedeværelse. Flere av informantene ga uttrykk for at de opplevde intervjuet som positivt og preget av oppriktig nysgjerrighet og interesse. Noen uttrykte også at

intervjuet hadde satt i gang egne refleksjoner rundt tema som inspirerte til videre arbeid med barnesamtalen. I etterkant av prosessen med intervjuene sitter jeg igjen med en økt kompetanse på det å intervju og opplever at jeg har fått utviklet og brukt ulike sider av meg selv.

Under intervjuet hadde jeg intervjuguiden foran meg. På forhånd hadde jeg gjort meg godt kjent med innholdet, men opplevde det likevel som en støtte å forholde meg til guiden underveis. Ved å følge intervjuguiden sikret jeg at vi kom innom de tema som var ønsket for gjennomføring av undersøkelsen. Jeg hadde forsøkt å være bevisst hvordan spørsmålene ble stilt i intervjuguiden og var også opptatt av hvordan spørsmålene ble stilt muntlig i forhold til hver enkelt informant.

Intervjuet kan både bety den levende samtaleprosessen og det produkt som kommer ut av intervjuet i form av utskrifter (Fog, 2004). Hermeneutikkens begrep om fortolkningsvitenskap bygger på forståelse og fortolkning av tekster som en aktiv prosess. Samtalen i et kvalitativt forskningsintervju er på den ene siden en metode, det vil si et middel brukt av forskeren til å skaffe seg empiri. På den andre siden er samtalen når den er avsluttet, tatt opp på bånd og skrevet ut selve det empiriske materialet (Fog, 2004).

### 3.6 Transkribering av intervjuene

Intervjuene ble transkribert så raskt som mulig etter avsluttet intervju. Under transkriberingen av intervjuene vil det kunne oppstå tolkningsmuligheter i prosessen fra lydform til det skrevne ord (Kvale, 1997, 2009). Det ble skrevet ordrett ned alt som ble sagt, dog slik at latter, lyder og småord ble utelatt da dette ikke syntes å ha betydning for meningsutbytte, men heller ble oppfattet som forstyrrende under senere lesning. Likeledes ble enkelte muntlige formuleringer som kunne bære preg av grammatikalske feil og lignende gjort om til et mer korrekt skriftlig språk, men da på en slik måte at dette ikke endret meningsinnholdet til informanten. Det var god lydkvalitet på lydopptakene. Der det likevel kunne oppleves som utydelig etter flere



runder med lytting ble dette angitt i transkripsjonen. Det skriftlige resultatet var utgangspunktet for videre analyse. Samtidig var også engasjementet og følelsene som preget informantene i forhold til de utvalgte temaene med meg i analysefasen.

Transkriberingen var tidkrevende, men lærerik og nyttig. Innholdet i intervjuene ble gjennom transkriberingen grundig gjennomgått, noe som var til stor hjelp i selve analysearbeidet. Det transkriberte materialet ble lest en rekke ganger og allerede under transkriberingen var jeg godt i gang med refleksjoner, koding og kategorisering som hører analysen til.

### 3.7 Analyse av datamaterialet

Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer (Kvale, 1997, 2009).

Analysestadiet er ikke et isolert stadium, men gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen (Kvale, 1997, 2009). I forbindelse med analyse av data i masteroppgaven ble tematisering benyttet som fremstillingsform (Dalen, 2004). I tematisering ligger både en begrepsmessig klargjøring og en teoretisk analyse av temaet som skal undersøkes (Kvale, 1997, 2009). Tematiseringen tok utgangspunkt i intervjuguiden og de områdene som den omhandlet. Ved planlegging av undersøkelsen valgte jeg ut temaer som var relevante for å belyse oppgavens aktuelle delproblemstillinger. Disse temaene ble så innarbeidet i intervjuguiden. Etter at intervjuene var transkribert, forsøkte jeg å kode materialet under de samme temaene for å finne ut hvor hovedtyngden i materialet lå (Dalen, 2004). Ved at jeg fikk en oversikt over områder der det fantes mange uttalelser fra informantene fikk jeg relativt raskt forståelse av hva som var de viktigste temaene og hvor tyngden i analysen burde ligge. Samtidig forsøkte jeg på grunnlag av det informantene kom frem med hele veien å vise åpenhet for andre tema eller mulige deltema som det kunne være aktuelt å analysere nærmere. I analyseprosessen forsøkte jeg å trekke ut uttalelser og sitat som fanget opp det essensielle i undersøkelsen. Dette innbefattet både sitater som kunne stå som eksempel for mange av informantene og sitater som

forekom sjelden, men som likevel opplevdes som betydningsfulle for undersøkelsen (Dalen, 2004).

Både intervjuguiden og teoridelen i oppgaven var som tidligere beskrevet strukturert i henhold til delproblemstillingene i masteroppgaven. Med dette var grunnlaget lagt for å kunne sammenholde funn fra intervjuene opp mot relevant teori på en nokså direkte måte. Dette innebar at tematisering som fremstillingsform i praksis også lå tett opp til en annen fremstillingsform som Dalen (2004) benevner som ”teori/modell”.

”Teori/modell” tar i følge Dalen (2004) utgangspunkt i eksisterende teori om et fenomen som så kan anvendes på eget materiale. Dalen beskriver denne fremstillingsformen som et møte mellom eksisterende teori, egen empiri og forskeren, hvor det kan utvikles ny innsikt og forståelse. Ved å ta utgangspunkt i etablert teori og så anvende denne på egen empiri kan man ha mulighet for å kunne videreutvikle den eksisterende teorien (Dalen, 2004). Nå var ikke ambisjonen for denne masteroppgaven nødvendigvis å videreutvikle teori. Formålet var heller å få økt kunnskap og forståelse om hvordan barnesamtalen kan bidra til å fremme barns selvutvikling basert på pedagogers faktiske erfaringer og opplevelser. Men ved å bruke en fremstillingsform basert på tematisering som lå så tett opp til ”teori/modell” opplevde jeg at drøftingen av analyseresultatene opp mot teori ble enklere og tydeligere.

Basert på tematisering og ”teori/modell” som fremstillingsform gikk jeg så videre med koding og kategorisering av data. I denne delen av analyseprosessen brukte jeg også elementer fra Grounded Theory. Grounded Theory som metode kjennetegnes av at teori utvikles med utgangspunkt i sentrale fenomener i det empiriske datamaterialet (Dalen, 2004). Denne oppgaven er på sin side basert på en allerede etablert teori. Teorien som er benyttet i denne oppgaven danner utgangspunkt for oppbygging av oppgaven og selve undersøkelsen i sin helhet. Grunnleggende trekk fra Grounded Theory er likevel benyttet, spesielt i kodingsprosessen, ved at det er prøvd å vise en teoretisk sensitivitet overfor datamaterialet (Dalen, 2004). Teoretisk sensitivitet blir beskrevet som en spesiell kvalifikasjon hos den som gjennomfører undersøkelsen og

analyserer datamaterialet. Det fremheves at sensitivitet overfor datamaterialet kan utvikles ved trening og erfaring (Dalen, 2004). Jeg har prøvd, som Barbro Sætersdal (ref. i Dalen, 2004) en gang så beskrivende skal ha sagt, ”å legge øret til mitt eget materiale og lytte til hva det har å fortelle meg”.

Hvordan jeg kodet og etter hvert kategoriserte data bygget altså på elementer fra Grounded Theory. Kodingsprosessen foregikk gjennom flere nivåer. De ulike nivåene kan beskrives som råkoding, koding, endelig koding, kategorisering og generalisering/teoretisering (Dalen, 2004). Koding av datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen (Dalen, 2004). Selv om disse nivåene beskrives som ulike former for koding så representerer de egentlig ulike fortolkningsnivåer. Den første råkodingen bestod i å identifisere begreper som kunne inngå i kategorier under de valgte temaene. Oppgaven var som tidligere nevnt bygget opp med en slik struktur at det var naturlig å ta utgangspunkt i teoridelen og intervjuguiden og tenke tema eller hovedkategorier ut i fra samme struktur. Samtidig vurderte jeg om det empiriske materialet inneholdt tema eller kategorier som ikke var direkte belyst i teoridelen. Deretter fulgte en systematisk gjennomgang hvor det ble hensiktsmessig å finne egnede kategorier for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2004). Etter hvert som jeg kom frem til flere kjerne kategorier og analyserte forbindelsen mellom disse kategoriene forsøkte jeg å samle alle trådene i en overordnet forståelse. Hvordan jeg gikk frem kan beskrives som en analytisk prosess over flere nivå. Prosessen startet på et beskrivende nivå basert på informantenes direkte uttalelser og deres egne tolkninger av hendelser de refererte til. Analysen gikk så over til et mer fortolkende nivå hvor mine egne tolkninger av informantenes uttalelser var med i analysen. Etter hvert ble det naturlig å reflektere over hvilke teoretiske innfallsvinkler det ville være naturlig å trekke inn og drøfte analyseresultatene opp mot. Til slutt, etter å ha samlet trådene i en overordnet forståelse, ble det mest sentrale i forhold til problemstillingene forsøkt besvart gjennom å drøfte og oppsummere resultatene samlet under hver delproblemstilling. Avslutningsvis ble så resultatene i forhold til selve hovedproblemstillingen formulert og drøftet.

Under arbeidet med analysedelen i oppgaven har en bevissthet omkring Kvaless tre tolkningskontekster selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse vært nyttig (Kvale, 1997, 2009). Med *selvforståelse* menes at tolkeren i en fortettet form forsøker å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser (Kvale, 1997, 2009). Spesielt i første del av analyseprosessen ønsket jeg å ta veldig mange uttalelser og sitater fra informantene med i den skriftlige fremstillingen av funn og resultater fordi jeg opplevde at informantene hadde så mange reflekterte tanker rundt spørsmålene jeg stilte. Masteroppgavens form tillot imidlertid ikke dette. Jeg måtte søke etter de mer sentrale sitater og uttalelser som kunne belyse oppgavens viktigste problemstillinger.

Med *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* går tolkningen lenger enn til å omformulere den intervjuedes selvforståelse – hvordan de selv opplever og hva de mener om et emne – men holder seg innenfor konteksten av det som er en allment fornuftig tolkning. Tolkningene kan ha en bredere forståelsesramme enn intervjupersonens egen. Tolkningene kan stille seg kritisk til det som blir sagt og kan fokusere enten på uttalelsens innhold eller på personen som står bak (Kvale, 1997, 2009). I prosessen med å velge ut og fortolke mening i informantenes uttalelser var jeg hele tiden bevisst på å stille spørsmål til min egen tolkning. Jeg sammenlignet utsagn fra informantene og lette etter ulike nyanser i utsagnene. På den måten kunne jeg finne tilbakevendende tema i de ulike kategoriene.

Med *teoretisk forståelse* benyttes en teoretisk ramme til tolkningen av en uttalelse. Tolkningen vil da mest sannsynlig gå lenger enn til intervjupersonens selvforståelse og også lengre enn en tolkning basert på sunn fornuft (Kvale, 1997, 2009). Jeg tok utgangspunkt i teoridelen når jeg skulle strukturere intervjuguide og analysedelen av oppgaven. Videre analyserte jeg informantenes uttalelser opp mot valgt teori og så på graden av samsvar mellom teori og empiri under analysearbeidet. Det teoretiske grunnlaget er brukt som en tolkningskontekst spesielt i drøftingsdelen av oppgaven.

En bevissthet rundt Kvaless tre tolkningskontekster har vært en støtte i analysearbeidet og forhåpentligvis gitt oppgaven et utvidet perspektiv.

### 3.8 Vurdering av undersøkelsens kvalitet: Validitet og reliabilitet

Validitet handler om i hvilken grad de resultatene jeg kommer frem til er gyldige for den problemstillingen som var utgangspunktet (Vedeler, 2000, Kvale 1997, 2009, Dalen, 2004, Fog, 2004). I følge Kvale (1997, 2009) bør valideringsarbeidet fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av masteroppgaven. Validering kan oppfattes som et stykke håndverk hvor man gjennom hele prosessen med masteroppgaven prøver å vise prosessens gang tydelig og presist. Validering kan bestå i å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere.

Lincoln og Guba (1985) referert i Vedeler (2000) har definert fire validitetskriterier for kvalitative data; troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. *Troverdighet* regnes som det viktigste validitetskriteriet i kvalitativ forskning. Målet er å vise at undersøkelsen er utført slik at man kan være sikker på at informantene i undersøkelsen er identifisert og beskrevet på en riktig måte (Vedeler, 2000). Vedeler (2000) angir flere måter å forsøke å sikre slik validitet på. Et spørsmål man kan stille seg er om det informantene sa var troverdig. Jeg har ingen grunn til å tro at informantene fremstilte seg selv eller situasjonen annerledes enn det som stemte med virkeligheten. Tvert imot virket informantene særdeles reflekterte og ærlige underveis i intervjuet og i møte med meg. Jeg har gjennom hele prosessen vært opptatt av å forhindre gale fortolkninger styrt av egen forforståelse eller interesser. Oppgaven er skrevet alene, men gjennom møter med min veileder ved Universitet i Oslo og mange diskusjoner med min mann er det flere som har støttet meg, stilt kritiske spørsmål og reflektert sammen med meg underveis i prosessen. Samtaler og drøftinger underveis med ulike ressurspersoner, blant andre Emilie Kinge, har også bidratt til et større engasjement og verdifulle perspektiver fra flere hold og også en viss form for kontroll i gjennomføringen av oppgaven. Resultatene og den endelige masteroppgaven er likevel mitt ansvar alene.

*Overførbarhet* svarer til det som i kvantitativ forskning kalles ytre validitet, dvs. at det kan generaliseres til også å gjelde andre personer, situasjoner og tider.

Utvalgsmetodologi basert på statistikk brukes ikke i kvalitativ forskning (Lund, 2002, Vedeler, 2000). I følge Vedeler (2000) anbefaler Lincoln og Guba to strategier for å bidra til overførbarhet. Den første strategien omtales som utvalg. Jeg prøvde å finne frem til et godt, hensiktsmessig og strategisk utvalg som kunne gi rik og god informasjon ut fra undersøkelsens fokus. Antallet informanter på fem ble valgt med tanke på å sikre et utvalg som ga tilstrekkelig mengde informasjon og bredde. Alle informantenes stemmer ble hørt i analysen. Jeg opplevde at det var stor grad av samsvar mellom informantenes utsagn omkring hovedfunnene. Det er således ikke slik at resultatene bygger på synspunktene og uttalelsene fra én informant eller et fåtall av informantene. Tvert i mot er resultatene godt fundert i alle fem informantenes syn. Lincoln og Gubas andre strategi omtales som beskrivelse (Vedeler, 2000). Jeg har prøvd å lage en så god, detaljert og omfattende beskrivelse av metode og prosess som mulig innenfor oppgavens rammer.

*Pålitelighet* er analogt med reliabilitet (Vedeler, 2000). Reliabilitet handler om i hvilken grad det arbeidet jeg har gjort er pålitelig og kan etterprøves av andre eller hvor nøyaktig undersøkelsen er gjort (Kvale, 1997, 2009, Dalen, 2004, Fog, 2004). Pålitelighet kan trues av for eksempel dårlig forberedelse, mangelfullt trente intervjuere, dårlig utvalg, dårlig kategorisering eller slurvete analyseprosess. Det viktigste bidraget til pålitelighet er å følge en klar og systematisk prosess hvor det dokumenteres og beskrives godt (Vedeler, 2000). Dette er forsøkt ivaretatt etter beste evne gjennom hele prosessen med denne masteroppgaven (Vedeler, 2000).

*Bekreftbarhet* svarer til begrepet om objektivitet som i kvalitativ sammenheng betyr at de data som fremkommer er faktiske eller korrekte (Vedeler, 2000). Jeg har derfor prøvd å sikre og synliggjøre nok informasjon til at en kvalifisert person kan vurdere og bekrefte at prosessen har vært adekvat og at funn og resultater følger av data (Vedeler, 2000).

På bakgrunn av ovennevnte validitetskriterier er min vurdering at masteroppgaven tilfredsstiller de krav til validitet og reliabilitet som stilles til en kvalitativ undersøkelse.

### 3.9 Etske hensyn og refleksjoner

I all form for forskning gjelder moralske og etske retningslinjer. Et etsk perspektiv er viktig gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 1997, 2009). Jeg har vært opptatt av å ha et bevisst forhold til mulige moralske og etske problemstillinger ved undersøkelsen.

Dalen (2004) påpeker at det er forskerens plikt å gi nok informasjon til sine intervjuobjekter med hensyn til samtykke, tematikken i undersøkelsen og konfidensialitet. Informantene i denne undersøkelsen fikk på forhånd informasjon om målsettingen med undersøkelsen, innsyn i metode, innsyn i hvordan resultatene ville bli fremstilt og hvordan opplysninger gitt under intervju ville bli behandlet. Videre fikk de forsikringer om at uttalelsene ville bli behandlet slik at de ikke kunne spores tilbake til dem selv eller barna de omtalte.

Før intervjuet startet ble det også opplyst hva datamaterialet skulle brukes til og hvordan materialet ville bli oppbevart. I denne forbindelse ble det også informert om at transkriberte intervjuer ville bli anonymisert og at lydopptak ville bli slettet umiddelbart etter avsluttet undersøkelse og senest ved sensur av oppgaven. Det ble også opplyst om at de når som helst hadde rett til å trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte oppgi noen grunn til det.

Søknad om godkjennelse av undersøkelsen ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ("NSD"). Undersøkelsen ble godkjent og ved tilbakemelding fra NSD ble det informert om at skriftlig samtykke fra informantene ikke var nødvendig. Det ble i samråd med informantene delt ut et informasjonsskriv i forkant av intervjuene som de fikk lese gjennom. Samtidig informerte jeg muntlig om deres rettigheter og undersøkelsens konfidensialitet. Informantene beholdt informasjonsskrivet. Dermed hadde de et skriftlig dokument å forholde seg til dersom de skulle lure på noe i etterkant.

Gjennom hele prosessen har jeg arbeidet ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet i tråd med Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap,

humaniora, juss og teologi (2006). Med grunnleggende respekt for menneskeverdet tenker jeg da på de valg jeg har gjort i forbindelse med tema for masteroppgaven, valg av informanter og hvordan jeg formidler resultatene av masteroppgaven. Hele arbeidsprosessen i masteroppgaven er forankret i etiske refleksjoner og valgene er preget av en bevisst etisk innstilling til arbeidet. Tematikken i oppgaven var også av en slik karakter at det ikke skulle ramme verken informantene eller barna de omtaler i etterkant. På spørsmål i etterkant om hvordan informantene opplevde selve intervjusituasjonen sa alle at de opplevde situasjonen som trygg og god. Flere presiserte også hvor flott det var at barnehagen og barnesamtalen i særdeleshet ble viet oppmerksomhet innenfor det spesialpedagogiske felt.



## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil funnene som er gjort i datamaterialet gjennomgås og vurderes i forhold til oppgavens delproblemstillinger.

Først presenteres informantene kort. Deretter er gjennomgangen strukturert i forhold til de fire delproblemstillingene:

1. Hvordan tilrettelegger pedagoger barnesamtalen slik at den på best mulig måte fremmer barns selvutvikling?
2. På hvilken måte opplever pedagoger at barnesamtalen kan bidra til å fremme barnehagebarns selvutvikling?
3. Hvordan opptrer pedagoger anerkjennende overfor barn i barnesamtalen?
4. På hvilken måte formidler pedagoger empati overfor barn i barnesamtalen?

Til hver av disse delproblemstillinger er det utarbeidet kategorier som er med på å belyse problemstillingene. Ved å trekke frem utsagn og sitater fra informantene og gruppere disse innunder kategoriene er det forsøkt å gi en oversiktlig fremstilling av de funn som er gjort i datamaterialet.

I neste avsnitt presenteres informantene. De utviklede kategoriene presenteres så som overskrifter i hvert av de etterfølgende avsnitt. Under hver kategori gjennomgås utsagn og sitater fra informantene som kategoriene er bygd på. Deretter gis en oppsummering av innholdet i kategoriene, samt en drøfting opp mot teori og den aktuelle delproblemstilling. Som en del av oppsummeringen er det også utarbeidet en skjematisk fremstilling av hovedfunnene i analysen.

### 4.1 Informantene

Alle fem informantene var utdannet som førskolelærere. Med et unntak jobbet alle som avdelingsledere i store barnehager. En av informantene var på

intervjutidspunktet vikar for tjenesteleder og jobbet derfor administrativt. Flere av informantene hadde videreutdanning utover førskolelærerutdanningen. Eksempler på slik videreutdanning var spesialpedagogikk, psykologi, organisasjon og ledelse, veiledning, utviklingsarbeid, friluftsliv, natur og miljø og filosofi. Informantenes erfaring med barn og barnehage varierte fra 9 til 26 år. Alle informantene var kvinner.

Samtlige informanter hadde gått på kurs i barnesamtaler hos Kinge med oppfølging og veiledning i etterkant. Barnesamtalene som informantene refererte til gikk alle over det siste året i barnehagen før barnet skulle begynne på skolen. Årsakene til at det ble startet opp med barnesamtaler var varierte. Et eksempel var barn som opplevde store omveltninger på hjemmebane hvor dette ga seg utslag i en endring av atferd. Et annet eksempel var barn med store atferdsvansker i samspill med andre barn og voksne. Et av barna hadde et mindre søsken som var alvorlig syk og hvor hele familien var preget av denne tilstanden. Et barn hadde en diagnose usynlig for omverdenen som blant annet påvirket barnets fysiske og motoriske utvikling. Én barnesamtale pågikk over to år med et barn med innagerende atferd.

## 4.2 Tilretteleggelse av barnesamtalen

*Delproblemstilling 1: Hvordan tilrettelegger pedagoger barnesamtalen slik at den på best mulig måte fremmer barns selvutvikling?*

De kategoriene som gjennomgående preget hvordan tilretteleggelsen av barnesamtalen foregikk var rom, tid og bruk av hjelpemidler. I tillegg var det ulike dimensjoner rundt planlegging og etterarbeid som kom frem. Her var de viktigste faktorene forståelse blant de andre ansatte for å få gjennomført barnesamtalen, veiledning i barnesamtalen for den voksne og foreldresamarbeid.

### **Rommet som barnesamtalen foregikk i**

Alle informantene påpekte hvor viktig det var med et skjermet rom hvor de kunne få sitte uforstyrret. Det var ulikt hvor de foretrakk å sitte. Noen valgte å være på

avdelingen hvor barnet var kjent og hvor de da kunne oppholde seg på gulvet eller i en sofa alt etter hva barnet foretrakk og hadde lyst til. Andre valgte personalrommet. Barnets behov for å ha det komfortabelt og skape en hyggelig atmosfære ble prioritert av alle. En av informantene hadde rutine på å lage et skilt sammen med barnet første gang som de hengt på døren for å markere at de ikke ville bli forstyrret. Det å ikke bli forstyrret og det å skape ro fremhevet de fleste som viktig for gjennomføringen av barnesamtalen.

Flere av informantene sa at de overfor barnet bevisst benevnte barnesamtalen som et møte fordi dette ble oppfattet positivt hos barna. Det skulle være stas å ha barnesamtale!

### **Tidsaspektet rundt barnesamtalen**

Tid var et gjennomgående tema hos alle informantene. Det å sette av nok tid til hver samtale anså mange som avgjørende for kvaliteten på barnesamtalen. Fra en halv time opp til en og en halv time. Mens noen av informantene alltid hadde samme dag, tid og sted, var det andre som hadde en noe løsere ramme, men stort sett én dag i uken. Barnets behov ble ansett som viktig også her. Som en sa: ”Tidspunkt er et bevisst valg, det er ikke tilfeldig når på dagen og på hvilken ukedag vi har samtalen”. En av informantene understreket hvor viktig det var å forberede barna på at de skulle ha samtalen på forhånd.

En annen informant sa: ”Han ble tatt på alvor. For han kom jo ofte og spurte ”Er det i dag vi skal snakke sammen?” Han hadde jo forventninger”. Å holde avtaler og prioritere samtalen anså flere som viktig. En informant hadde også tilsvarende refleksjoner rundt tid hvor hun sa: ”Det er så viktig når du har satt i gang noe å ha muligheten til å gjennomføre og være tilgjengelig når du er der. De skal oppleve at vi er til stede for dem også utenom samtalen”. Alle lot barnet selv bestemme hvis det var dager hvor barnet ikke hadde lyst eller det var åpenbart at de ikke hadde behov for å sitte sammen så lenge som det var satt av tid til. En av informantene uttrykte det på den måten: ”De andre visste at jeg hadde satt av god tid. Men noen ganger

avsluttet vi før. Litt avhengig av hvordan ting utviklet seg og hva hun hadde behov for”.

Tid opplevdes for informantene som avgjørende for tilstedeværelse og ro for å kunne konsentrere seg om å være der for barnet. Selv om de ikke alltid brukte timen som de hadde satt av til barnesamtalen, ga alle uttrykk for at de trengte romslig med tid for å kunne koble ut alt annet praktisk og være tilstede for barnet i situasjonen. En av informantene sa følgende når hun skulle oppsummere det viktigste rundt tilretteleggingen av barnesamtalen: ”Tiden og roen. Det at jeg visste at jeg hadde tid. Det var godt for meg også, for jeg glemte alt annet som skjedde på huset her. Da var jeg her sammen med henne, og vi skulle ha en hyggelig tid sammen”. Og som samme informant uttrykte det: ”Det tar jo tid å bygge opp det gode samarbeidet som hun jenta og jeg fikk”, og videre ”Hun hadde mye mer behov i starten enn på slutten”.

Tid til etterarbeid og refleksjon umiddelbart etter hver samtale ble trukket frem som verdifullt hos flertallet av informantene, fordi man da kan være mer bevisst og målrettet når man neste gang satte seg ned med barnet i en ny barnesamtale.

Jevnlige samtaler over en lengre periode ble av alle informantene fremhevet som viktig og verdifullt. Ingen av informantene avsluttet prosessen med barnesamtale før det aktuelle barnet sluttet i barnehagen. Oftest var dette i forbindelse med skolestart. Varigheten var således for de fleste ett år, men for enkelte barn opp til to år. Når det først var avdekket et behov hos barna for systematisk oppfølging gjennom barnesamtaler var det stor nytteverdi for barnet med oppfølging over lang tid.

### **Hjelpemidler som ble benyttet i barnesamtalen**

Alle informantene opplevde at bruk av forskjellige hjelpemidler i barnesamtalen bidro positivt, spesielt i de innledende og tidlige samtalene. Det var ulike hjelpemidler som opplevdes som nyttig å ta med inn i barnesamtalen. Flere tok med vann eller noe å drikke til seg selv og barnet. Det var tydelig at barnets interesser og behov avgjorde hva som ellers ble prioritert. En av informantene hadde fast rutine på

at barnet fikk et penal med fargeblyanter som de senere tok med seg hver gang barnesamtalen skulle finne sted. Dette ble begrunnet med at ved å tegne og skrive sammen ble fokuset flyttet vekk fra barnet og over på noe felles som barnet og den voksne kunne samhandle om. Samme argument brukte de andre informantene om hvorfor de ofte startet samtalen med for eksempel å lese et kapittel i en bok den voksne hadde funnet egnet til formålet eller lese en bok barnet selv hadde valgt. Flere av informantene nevnte samtalebildene til Holmsen, eller musebildene som flere kalte dem, som fine utgangspunkt for samtale. Disse omhandlet ofte aktuelle situasjoner og illustrerte bilder som barna kunne kjenne seg igjen i. Stearinlys ble nevnt for å skape en hyggelig atmosfære. En av informantene nevnte også puslespill og tegning som en felles aktivitet, men sa at etter hvert som de ble bedre kjent var behovet for et felles fokus mindre. Etter hvert ble det samtalen i seg selv som ble viktig for de to. Felles for alle informantene var at hjelpemidler ble tatt med innledningsvis for å komme i gang med samtalen hvis man hadde behov for det.

### **Forståelse blant de andre ansatte i barnehagen**

Flere av informantene poengterte verdien av at de øvrige ansatte i barnehagen og spesielt ansatte på avdelingen hadde en forståelse for barnesamtalen og behovet for å prioritere tid til dette. En slik forståelse bidro positivt til at man fikk satt av skjernetid til gjennomføring av barnesamtalen. En av informantene sa:

*Det var høyt prioritert. Også av de andre på avdelingen som la alt til rette for at jeg skulle få det til. Og den tiden vi hadde det sammen en gang i uken var på en måte hellig. Det skulle mye til for at jeg ikke skulle få det til.*

Ved at den voksne som hadde barnesamtalene holdt de andre voksne orientert om hva man jobbet med, ville også forståelsen for barnets utfordringer styrkes i voksegruppen. Dermed kunne også de andre være bevisst og støttende i forhold til barnets selvutvikling. Flere informanter var samtidig bevisst på at det ikke var alt fra barnesamtalene som skulle eller kunne videreformidles til kollegene, fordi en del informasjon fra barnet og om barnet ofte kunne være av fortrolig karakter. Det var

viktig for disse informantene at barnet skulle oppleve samtalerne som fortrolige slik at de kunne føle seg trygge på at de kunne dele sine følelser og tanker med den voksne.

### **Veiledning i barnesamtalen for den voksne**

Alle informantene hadde gått på kurs i barnesamtaler hos Kinge. Flertallet var også med i Kinges prosjekt om barnesamtaler som pågikk over to år. De fikk jevnlig veiledning underveis knyttet til noen av sine barnesamtaler, både direkte fra Kinge og fra andre deltagere i prosjektet. Informantene syntes gjennomgående at kurset var av veldig stor verdi og til dels avgjørende for kvaliteten på barnesamtalene. Som en av informantene uttrykte det i forhold til sitt barn: ”Jeg møtte henne på en helt annen måte enn jeg ville gjort uten kurset i bakhånd”. Å være i en gruppe som møttes jevnlig og hvor man kunne rådgi hverandre var det også flere som ga uttrykk for var til stor hjelp.

### **Foreldresamarbeid**

En av informantene hadde følgende kommentar i forhold til foreldresamarbeid: ”Jeg forsto henne fordi jeg visste bakgrunnen, og hadde en veldig god dialog med foreldrene. De satte enormt stor pris på barnesamtalen. Kontakt med hjemmet var viktig for å forstå”. Dette utsagnet oppsummerer godt det flere av informantene ga uttrykk for i forhold til foreldresamarbeid; Et godt foreldresamarbeid med stor åpenhet fra foreldrenes side gir økt forståelse for barnets situasjon og utfordringer. Flere informanter opplevde at en slik åpenhet bidro til at man gjennom barnesamtalen raskere og mer treffsikkert kunne komme til kjernen i barnets utfordringer. Videre opplevde flere informanter at tilbakemeldinger til foreldrene fra barnesamtalene var viktig. Der kunne det bli synliggjort at det ble jobbet bevisst med barnets utfordringer og at arbeidet ga positive resultater. Dette opplevdes godt for foreldrene og kunne styrke relasjonen mellom foreldre og pedagog.

Det å ha et godt foreldresamarbeid ble av flere trukket frem som avgjørende.

Informantene fortalte om gode tilbakemeldinger fra foreldre og besteforeldre.

Informantene trakk også frem at foreldresamarbeid er viktig for å vise at det blir gjort

noe for barnet. Med barn som sliter er det viktig både for barnet og foreldrene at det er noen som ser dem og hjelper barnet og familien. En av informantene sa at det gjorde veldig mye med henne å møte de foreldrene som på en måte var fortvilet og flaue over å ha et barn som var så tydelig spesielt og som mange andre la merke til. Etter å ha tatt foreldrene på alvor og fortalt dem hvorfor barnehagen ønsket å ha barnesamtale med deres barn opplevde hun at foreldrene sa ”Du er den første som har sagt til oss at vi har en sønn som er okei”.

En av informantene trakk også frem et eksempel på det motsatte, hvor barnesamtalene ikke hadde vært så gode som hun kunne ønske seg. I dette tilfellet hadde foreldrene ikke vært så veldig åpne. I ettertid hadde informanten fått innsikt i en del av de bakenforliggende forholdene i familien som kunne være kilde til barnets utfordringer. Manglende kommunikasjon og åpenhet fra foreldrene kunne i følge informanten være en mulig årsak til at man i barnesamtalene ikke hadde oppnådd en så positiv prosess som informanten hadde opplevd med andre barn.

### **Oppsummering og drøfting av tilrettelegging av barnesamtalen**

Informantene var tydelig preget av å være skolert og veiledet i barnesamtalen av Kinge. Informantene så i all hovedsak ut til å følge de anbefalingene Kinge gir for hvordan barnesamtalen bør gjennomføres med tanke på tilrettelegging, rammer og faser, herunder forberedelser og etterarbeid, jfr. avsnitt 2.1. Inntrykket er at informantene har god erfaring med Kinges anbefalinger. Hennes råd ble ikke fulgt slavisk og ubevisst, men fordi rådene faktisk fungerer godt for den praktiske gjennomføringen av barnesamtalen.

Informantene vektlegger verdien av et fast og skjermet rom hvor barnesamtalene kan finne sted. Betydningen av å ha et skjermet sted for barnesamtalen begrunnes i at det er viktig å ikke bli forstyrret eller ha for mange forstyrrende element i rundt seg.

Tid var et nøkkeltema for alle informantene. Informantene var tydelige på at gjennomføring av barnesamtaler krever tid. De fleste informantene fant det verdifullt med et fast tidspunkt hver uke for barnesamtale slik at barnets motivasjon fra uke til

uke kunne påvirke gjennomføringen. Alle informantene var opptatt av det ble satt av nok tid til hver samtale, stort sett en times tid hver uke. Informantene hadde også erfaring med at når en prosess med barnesamtale var satt i gang med et enkelt barn så var det av nytte at prosessen fikk pågå over lengre tid, typisk helt til barnet sluttet i barnehagen.

Alle informantene benyttet seg av ulike hjelpemidler i barnesamtalen, for eksempel tegnesaker, bøker eller puslespill. Å ha noe som skapte felles fokus for barn og pedagog anså alle informantene som betydningsfullt. Avhengig av hva som var årsaken til at barnesamtalen fant sted anvendte informantene ulike hjelpemidler for å innlede en samtale, for få barnet i tale og for å ha noe felles å samhandle omkring. Etter hvert som barn og voksen fant en form og ble tryggere på hverandre kunne selve samtalen få større plass og betydningen av hjelpemidler ble gradvis redusert.

Rom, tid og hjelpemidler var noe alle informantene fremhevet som sentrale elementer for å komme i gang med og for å få en positiv gjennomføring av barnesamtalen. Tilretteleggelse av samtalen omkring disse elementene var med på å skape trygghet og tillit hos barnet. Trygghet, tillit og tid synes å være avgjørende for utbyttet av samtalen og dermed også for barnets selvutvikling. Dette fremheves også av Kinge (2006a, 2006b) som med sine praktiske råd rundt tilrettelegging anser spesielt det med tid som avgjørende for kvaliteten på utbytte av samtalen. Informantenes historier og gjenfortellinger fra barnesamtaler gjenspeiler at barnesamtalen er en prosess som trenger tid og tilstedeværelse.

Felles for alle informantene var at de var reflekterte rundt det å tilrettelegge for å skape en hyggelig atmosfære for barnesamtalen hvor barnet opplever trygghet og interesse. De vektla også betydningen av at det i barnesamtalen må være en voksen som har tid og vilje til skape et positivt møte sammen med barnet.

Forståelse hos kollegaer for å bruke tid på barnesamtalen var noe alle informantene poengterte og sa hadde stor innflytelse på hvordan de klarte å gjennomføre og prioritere barnesamtalen i en hektisk hverdag.



Alle informantene fremhevet også hvor verdifullt veiledning og oppfølging hadde vært for å få kvalitet på barnesamtalen og ikke minst for å få til en positiv prosess som beveget seg fremover i takt med barnets utvikling.

De fleste informantene hadde erfart at et godt foreldresamarbeid preget av gjensidig åpenhet og kommunikasjon kunne bidra til å lette gjennomføringen og styrke utbyttet av barnesamtalene.

Oppsummeringsvis synes det som at informantene søker å tilrettelegge barnesamtalene slik at prosessen kan preges av tillit, trygghet og tid. Tillit, trygghet og tid kan anses som nøkkelord for en god gjennomføring av barnesamtalen.

<b>Oppsummering</b> <i>Delfproblemstilling 1: Hvordan tilrettelegger pedagoger barnesamtalen slik at den på best mulig måte fremmer barns selvutvikling?</i>	
<b>Kategori</b>	<b>Kommentar</b>
Rom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fast sted og skjermet rom som kan skape ro og en trygg atmosfære</li> <li>• Sikre at samtalen kan foregå uforstyrret</li> </ul>
Tid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sette av nok tid til hver samtale – typisk omkring én time – for å skape ro og reell tilstedeværelse</li> <li>• Jevnlige samtaler, normalt ukentlig, gjerne til faste tider, slik at barnet kan være forberedt</li> <li>• Prosessen med barnesamtale bør pågå over lengre tid, typisk minimum ett år og som oftest til barnet slutter i barnehagen</li> </ul>
Hjelpemidler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk av hjelpemidler verdifullt, spesielt i de tidlige samtalene</li> <li>• Eksempler: bøker, tegnesaker og puslespill</li> <li>• Bidrar til å ta fokus vekk fra barnet og kan gi noe felles å samhandle omkring eller snakke om</li> </ul>
Forståelse blant andre ansatte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forståelse blant øvrige ansatte viktig for å oppnå tilstrekkelig prioritet og tid</li> <li>• Jevnlig kommunikasjon til andre ansatte, innenfor rammene av nødvendig fortrolighet, kan øke bevisstheten og innsikten for barnets situasjon hos alle voksne i barnehagen</li> </ul>
Veiledning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplæring i barnesamtaler gjennom kurs viktig og kanskje avgjørende for kvaliteten på barnesamtalene</li> <li>• Jevnlig veiledning også høyt verdsatt av pedagogene</li> <li>• Kollegaveiledning oppleves også som nyttig</li> </ul>
Foreldresamarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foreldresamarbeid preget av åpenhet kan bidra betydelig til at bakenforliggende forhold hos barnet kan avdekkes og dermed styrke prosessen med barnesamtaler</li> <li>• Åpen dialog kan også bety mye for foreldrene i forhold til at deres barn blir tatt på alvor og fulgt opp</li> </ul>

## 4.3 Barnesamtalens bidrag til selvutvikling

*Delproblemstilling 2: På hvilken måte opplever pedagoger at barnesamtalen kan bidra til å fremme barnehagebarns selvutvikling?*

Delproblemstilling 2 er nokså omfattende. Først presenteres nedenfor hvordan informantene formidlet betydningen av barnesamtalen for barns selvutvikling. Deretter presenteres de tre kategoriene som viser hvordan barnesamtalen kan bidra til barns selvutvikling. Disse kategoriene er i) relasjonen mellom voksen og barn, ii) betydningen av pedagogens syn på barn, og iii) åpenhet omkring barnets utfordringer.

### **Betydningen av barnesamtalen for barns selvutvikling**

Alle informantene beskrev en positiv utvikling hos barnet i prosessen med barnesamtaler over en lengre periode. En av informantene sa det slik:

*Hun snudde jo etter hvert, hun var inne i en veldig vond sirkel. Men vi ble veldig på lag etter hvert som vi hadde hatt de samtalene over tid. Hun visste at jeg var på parti med henne når hun hadde det vanskelig, hun var ikke alene om det hun slet med og hun visste at jeg var der for henne. Hun taklet seg selv. Hun vokste og lærte å takle den nye hverdagen som hun var i. Hun kom styrket ut av det etter hvert og godtok mer hvordan livssituasjonen var.*

En annen av informantene hadde også en svært positiv opplevelse av endring og utvikling hos barnet og uttalte seg som følgende:

*Og se på den endringen som skjedde med ham. Jeg tror aldri jeg har opplevd noe så fantastisk med et barn. For dette var et barn som slet veldig. Og den endringen som skjedde underveis i disse samtalene - jeg kan ikke beskrive hvor fantastisk flott det var for ham. Og hva det gjorde med meg i forhold til hvor viktig disse samtalene er. Jeg har jo opplevd hvor viktig selvutviklingen er via barnesamtaler. Å gå fra å tro at det er ingen som vil leke med meg, til å være en som noen vil leke med, til å skulle starte på skolen og føle seg trygg i forhold til det. Som kommer innom og er tilsynelatende stolt over å være seg selv, være meg. Bare den ringvirkningen er enorm. Selv foreldrene, jeg tror ikke jeg har fått et så godt håndtrykk noen gang av noen far.*

Noe som også gikk igjen hos flere av informantene var den endringen som skjedde hos de andre voksne i barnehagen og på avdelingen. En beskrev det på denne måten:

*Og så gjør det noe med de andre voksne på avdelingen når jeg refererer fra hvordan det går på de møtene vi hadde og hvordan jeg vil at vi skal jobbe med henne for å snu det og hvordan hun ble møtt av de andre også. Jeg tror de andre også så på henne med andre øyne etter hvert som jeg snudde på ting og ønsket at vi skulle møte på den måten istedenfor på den måten vi hadde gjort som ikke funket.*

Som en informant sa det: ”Det er de voksne som endrer atferd, vet du”. Videre la samme informant vekt på de ringvirkninger barnesamtalen hadde for arbeidet med barnet, foreldresamarbeid og ikke minst de andre voksne på avdelingen og i barnehagen forøvrig.

Samspillet med andre barn var det også flere som trakk frem som en positiv endring. Ofte var det samspillet med andre barn som var utfordringen og man så at samspillet med andre barn var en av de viktigste ringvirkningene og positive endringene som fant sted.

På konkret forespørsel om hva informantene mente barnesamtalen betydde for barnets selvutvikling kom det mange utsagn som bekreftet barnesamtalens positive betydning for barnets selvutvikling. En informant sa det så direkte som dette:

*For henne betydde det masse. Hverdagen hennes ble bedre. Hun ble god på å lære seg hva hun kunne gjøre når hun kjente at hun ikke klarte å fungere som hun skulle, og at man da kan få hjelp og at man ikke er alene om det. Jeg var aldri sint på henne. Jo verre det var, jo mer tenkte jeg, hva kan jeg gjøre for henne?*

En annen uttrykte det på denne måten:

*Jeg tror de får en forståelse at de er verdt noe rett og slett. At noen hører på deg, at du har betydning, det er med og gir dem et godt selvbilde. Troen på seg selv tror jeg er det viktigste barn kan få.*

Flere av informantene anså det som viktig at barnet fikk positivt fokus på seg selv. En av dem sa det slik:

---

*Jeg tror kanskje de blir tryggere i seg selv, at det ikke er farlig hvis jeg sliter med noe, eller jeg kan dele det med noen, at de kanskje kan utvikle seg på det, at det er noen som hører på meg, som forstår meg.*

Barnesamtalens betydning også utenfor selve barnesamtalen ble beskrevet av en av informantene: ”Den samtalen førte til at vi fikk et helt annet forhold. Vi fikk en trygghet som vi bygget opp når vi hadde de møtene som kom henne til gode ellers, når ting var vanskelig”.

Informantene hadde gjennomgående et svært positivt syn på barnesamtalens virkning på barnas selvutvikling. De aktuelle barna var barn som hadde utfordringer og slet i samhandling med andre. Mange av historiene om hvordan barnesamtalene bidro til en positiv utvikling var sterke og rørende og pedagogene hadde et engasjert og positivt forhold til disse barna. Av alle barna som ble omtalt var det kun ett tilfelle hvor barnesamtalene ikke hadde ført frem til en reell positiv utvikling. I dette tilfellet var motivasjonen for barnesamtaler hos den aktuelle gutten lav og foreldresamarbeidet var preget av lite åpenhet. Pedagogens innsikt i bakenforliggende årsaksforhold var begrenset. Gutten sluttet også i barnehagen før man fikk anledning til å se resultater av samtalene.

### **Relasjonen mellom voksen og barn**

Relasjonen mellom voksen og barn ble fremhevet av alle informantene som sentralt for barnesamtalen og dens bidrag for å fremme barns selvutvikling. Hvor viktig relasjonen mellom voksen og barn er, beskrev en av informantene på denne måten: ”Så jeg tenker at i forhold til et barn kan man være den aller viktigste personen for det barnet resten av livet, som gjør at det går den rette veien”. Flere av informantene hevdet at relasjonen måtte være god og at man ikke kan late som om med barn. En informant sa det slik: ”Jeg må være nær og være tilstede og gi av meg selv”. En annen informant uttalte følgende: ”Den viktigste biten er at man liker barnet man skal ha samtale med, hvis ikke fungerer det ikke”. Flere av de andre kom med lignende utsagn.

Utsagn som ”Jeg skal hjelpe deg, jeg – vi skal være sammen” sa noe om innstillingen til hvordan man møtte barnet. En av informantene sa at den gode relasjonen og samspillet mellom voksen og barn var en mulighet til å lære eller vise barnet at et samspill med voksne kan være bra. En annen av informantene ga uttrykk for at man ikke åpner seg opp for personer man ikke har en god relasjon med.

En informant var opptatt av at fortrolighet var en viktig del av relasjonen mellom voksen og barn og sa det på denne måten:

*Dette var hans og min samtale, så jeg sa det til ham at dette er det du og jeg som snakker om. Men hadde det kommet opp ting som jeg måtte gå videre med hadde jeg også konfrontert ham med det, da måtte jeg ha laget en ny avtale med ham og klargjort at dette må vi dele med foreldre.*

Informantene beskrev relasjoner med barna gjennom ulike eksempler som med tydelighet viste hvor nært og betydningsfullt forholdet dem imellom var.

Pedagogenes forhold til barnet og omvendt gjenspeilet seg i mange utsagn og historier informantene kom med. For å synliggjøre hvordan relasjonen mellom voksen og barn kan utvikles og oppleves i forhold til å fremme barnets selvutvikling har jeg utviklet flere delkategorier. Disse er strukturert i henhold til relasjonsområdene til Brodin og Hylander (1999). Relasjonsområdene til Brodin og Hylander (1999) er beskrevet i avsnitt 2.2 i teorikapittelet.

Det første relasjonsområdet er *samvær*. Det å være sammen med barnet ble på ulike måter beskrevet av alle informantene. Felles for alle informantene var at de ga uttrykk for et tett og nært forhold utviklet over tid. Nærvær i barnesamtalen ble beskrevet spesielt av en informant. Hun fortalte hvordan nærvær i seg selv kunne ha stor verdi for barnet:

*Det var ikke alltid vi pratet heller, av og til tok jeg henne bare på fanget mitt og hun satt på fanget mitt og slappet av, og stoppet opp. Jeg følte at vi trengte ikke alltid si noe, vi visste hvor vi hadde hverandre. Hvis ting var vanskelig kunne hun bare sitte på fanget mitt, eller vi kunne være sammen, uten at vi måtte prate i hjel alt det som skjedde. Man kan ha det bra uten å prate hvis man er trygg på hverandre, da kan man bare ha det stille uten at man må bekrefte med et ”jeg har det bra altså, selv om jeg ikke sier noe”.*

Det å tone seg inn på barnet ble også fremhevet som viktig av informantene for å kunne oppleve fysisk og psykisk nærvær. En av informantene beskrev en prosess som tok måneder som hun og barnet hadde vært i gjennom og som handlet om redsel og bearbeiding av tunge følelser:

*Jeg husker samtalen vi hadde etter at vi hadde gått gjennom dette sammen, vi bare satt inntil hverandre og holdt hverandre i hånden. Sånn utmattelse. Vi hadde vært gjennom noe. Og hun tok initiativ til å sitte inntil meg. Bare det og, tenker jeg.*

Brodin og Hylanders andre relasjonsområdet er *samspill*. Samspillet mellom voksen og barn hvor konkrete samspillsepisoder ble gjenfortalt og beskrevet preget også intervjuene. Alle informantene beskrev en utvikling av relasjonen til det positive. Samspillet kan også bli beskrevet som av denne informanten:

*Når barnet skjønner at dette er en voksen som ikke krever noen ting av meg, som bare lytter på meg fordi hun er opptatt av hvordan jeg har det, slik at man kan senke skuldrene litt og bare være trygg på det – her kan jeg dele mine innerste tanker og få aksept på at det er greit. Jeg tenker at det må være fantastisk, å ha det rommet.*

Det tredje relasjonsområdet er *gjensidig forståelse*. Flere av informantene kom med eksempler på hvordan de delte indre opplevelser og følelser som for eksempel glede og tristhet i barnesamtalen. Ved å prøve å forstå barnet både med og uten hjelp av ord opplevde de å komme nær barnet. En av informantene beskrev en sterk opplevelse som kan stå som et eksempel på en dialog basert på ord, men som likevel rommet følelser og en gjensidig forståelse for hverandre:

*Hun visste at jeg var der for henne. Jeg sa til henne at når du merker at du har det vanskelig inni deg og du er sånn urolig så kan du komme til meg så skal jeg hjelpe deg. Så sa hun også, og da husker jeg at jeg ble så rørt, jammen når du ser på meg at jeg er litt sånn så må du komme og hjelpe meg. Og jeg sa bare, ja, det skal jeg gjøre!*

En annen av informantene beskrev det som spesielt de gangene gutten som hun tidligere hadde samtaler med og som nå hadde begynt på skolen kom innom barnehagen på besøk:

*Og hvis han kommer inn i lokalet og jeg ikke ser ham så merker jeg ham, for da står han og ser på meg. Og vi har noe spesielt oss i mellom som aldri kommer til å bli borte, så lenge han husker meg. Den kjemien vi har og den respekten som jeg tror han opplevde veldig i møte med meg og med barnehagen sånn ellers, det smitter jo. Og så gjorde det veldig mye med meg.*

Brodin og Hylanders fjerde relasjonsområde er *samtale*. Dette relasjonsområdet preget naturlig nok barnesamtalen. I følge flere av informantene var det man forsøker å oppnå med barnesamtalen nettopp dialogen og det å få barnet til å sette ord på hva det er opptatt av og opplever inni seg. En av informantene fortalte: ”Jeg ga veldig mye av meg selv og åpnet opp for at hun også kunne åpne seg opp”. En annen sa at det mest positive med barnesamtalen var tid med en voksen og at man kan snakke om det man opplever. Informanten hadde barnesamtaler over lengre tid med en jente som snakket mye om hva hun var redd for – det var ganske mye;

*Og bare det å sette ord på det og kunne fortelle det til en voksen og bli møtt på det og kunne jobbe med det videre. Det å bli tatt på alvor, at alt kan snakkes om. Vi jobbet mye med følelsesinnsikten, det å kunne sette ord på ting og snakke om ting.*

Brodin og Hylanders femte og siste relasjonsområde er *sammenheng*. Informantene brukte ofte egne fortellinger eller historier fra egen barndom og selvopplevde erfaringer som de delte med barna. De opplevde at det å dele historier kunne hjelpe barna til å skape en sammenheng i eget liv. Å få høre at andre også hadde opplevd det samme som dem kunne være til trøst da det skapte gjenkjennelse og en følelse av at de ikke var alene om å ha det på denne måten. En av informantene fortalte:



*Jeg synes det at jeg klarte å fortelle litt om mine egne erfaringer, det følte jeg at han hørte på. Da jeg var liten..., ikke sant, så kom jeg med noen av mine erfaringer. Så kunne han kanskje bekrefte at nei, jeg synes ikke det er så ille, eller ja, det....*

En annen av informantene hadde også en positiv opplevelse av å dele historier med barnet:

*Noen ganger diktet jeg også litt opp ved at jeg også kjente noen som, historier som hun skulle kjenne seg litt igjen i, for å distansere det hele litt bort fra henne, men hvor hun så at andre også kan være i en slik situasjon. Jeg har jo egen erfaring med det hun opplevde, vi ble på en måte veldig nær, da. Veldig all right tid.*

En av informantene beskrev betydningen for barnet av å bli møtt i sine fortellinger slik:

*Ja, han fortalte mange historier om ting som skjedde hjemme og sånn. Da hørte jeg veldig på det, og så bekreftet jeg litt i ettertid, og speilet hva han hadde sagt. Han var glad i å prate og vi hadde mange fine pratestunder.*

Flere av informantene ga uttrykk for at de var bevisste på å møte barnet med ekte interesse og støtte når barna ønsket å dele historier med den voksne. Dette viste de både muntlig og ved et bevisst kroppsspråk. Flere av informantene fortalte at det å dele historier og fortellinger, både selvopplevde og oppdiktede, og å lytte til barnas drømmer og gjenfortellinger av hva barna hadde opplevd var med på å skape sammenhenger i barnas liv. Noen ga uttrykk for at dette løftet frem en ny dimensjon i forholdet mellom voksen og barn.

### **Betydningen av pedagogens syn på barn**

Den neste kategorien som beskriver hvordan barnesamtalen kan fremme barns selvutvikling er betydningen av pedagogens syn på barn. Pedagogene i denne undersøkelsen var alle opptatt av egen rolle i barnesamtalen og hvordan det synet de hadde på barn preget samtalen og dens utvikling. Å ta barn på alvor og vise dem respekt gikk igjen hos flere av informantene. En sa følgende: "Det å skape en

forståelse for barn som sliter er kjempeviktig. Det at barnet blir tatt på alvor. For når du setter i gang med barnesamtale så tar du barnet på alvor”. En annen uttalte:

*Det er kjempeviktig når man skal ha barnesamtalen, hvilket syn den voksne har på barnet. At du har et godt forhold. Og at du ikke er moraliserende når du sitter der og har barnesamtalen. At barnet skal ha en forståelse av at den voksne vil meg vel. Og at jeg er god nok som jeg er. Jeg tror at den tanken jeg har, er at barnet gjør så godt det kan.*

Betydningen for barn av å bli sett, hørt og forstått ble fremhevet av en av informantene:

*Jeg tror at det at barn blir både sett og hørt, blir tatt på alvor, det er noen av de viktigste tingene man kan gjøre for barn. Og spesielt for dem som sliter og som man også driver barnesamtaler med.*

Følelsen av å ikke stå alene er viktig og som en uttrykte det: ”Selv om det ikke er greit, så var det greit”. Hun presiserte at for henne var det viktig å ha det synet at ”jeg blir ikke sint på deg selv om det går skeis, selv om du gjør ting du vet at du ikke skal gjøre”. Ved å ha et slikt syn på barnet mente informanten det var med på å snu situasjonen fra kjefting og korrigerende til det å være på lag og hjelpe hverandre når det behøves å støtte hverandre i vanskelige situasjoner. Informanten uttalte videre: ”Det ga meg også mye fordi hun etter hvert åpnet seg sånn opp og det ble så sterkt. Og jeg så sånn enorm påvirkning jeg hadde”.

## **Åpenhet**

Åpenhet ble trukket frem av flere informanter som en viktig årsak til at en positiv endring skjedde. Hvor viktig det var å være åpen ble beskrevet av flere. En sa:

*Noe av det jeg har lært veldig er at det er ikke noe farlig å sette ord på det til andre barn heller. At akkurat nå for øyeblikket synes han eller hun at de sliter. Så kan man ufarliggjøre det. Det er ikke noe vanskelig å finne ting vi trenger å øve oss på alle sammen. Jeg tenker at det enkleste vi kan gjøre er å snakke om det, ufarliggjøre det.*

En annen informant med et barn med en diagnose som var usynlig for andre beskrev prosessen på følgende måte:

*Ved å kalle en spade for en spade så ble det en lettelse for ham. Da vi først kom inn på hvorfor vi snakket sammen så forandret samtalen seg litt. Når vi fikk sagt at du har jo det [les: en diagnose], og da er det helt naturlig at det kan være vanskelig. Når vi etter hvert ble enige om å fortelle litt til de andre barna at det ikke var så greit for ham alltid, ble det enklere. For et barn er jo det jo veldig sånn, okei! Så det var noe vi kunne snakke åpent om.*

En annen sa også at atferden og relasjonen dem i mellom ble bedre etter hvert.

Relasjonen ble preget av at de ble på lag og hjalp hverandre. Noe av årsaken til dette mente hun lå i at det hjalp å være åpne om det som var vanskelig og at hun tenkte og uttrykte at ”jeg ser at du trenger hjelp nå, for nå ser jeg at du har det vanskelig”.

### **Oppsummering og drøfting av barnesamtalens bidrag til barnehagebarns selvutvikling**

I følge informantenes utsagn er det mye som tyder på at barnesamtalen i de fleste tilfeller har en positiv betydning for barnehagebarns selvutvikling og i mange tilfeller en svært positiv betydning.

Relasjonen mellom barn og voksen ble fremhevet av informantene som kanskje det mest betydningsfulle når det gjelder hvilken måte pedagogene opplever at barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling. Utsagn fra informantene som at ”relasjonen betyr alt” støttes av Carling et al. (2002) som sier at det er i relasjon all utvikling skjer. Kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn i barnesamtalen og utviklingen av denne relasjonen over tid vil dermed bety mye for barnets selvutvikling. Informantene ga uttrykk for at det skal oppleves godt for barnet å være i rommet, i barnesamtalen og sammen med den voksne. Barnets behov og hvordan det opplever seg selv og situasjonen syntes å prege barnesamtalene. Graden av trygghet og tillit i forholdet mellom voksen og barn var med på å bestemme kvaliteten på relasjonen og påvirket hvordan og i hvilken grad barnet klarte å gi uttrykk for hva det trengte og ønsket i møte med den voksne.

Informantene ga uttrykk for at de prøvde å ta barnets perspektiv og stilte seg spørsmål om hvordan dette opplevdes for barnet. De fremhevet at den mest

effektfulle måten å holde barnesamtale på var å prøve og forstå barnet og dets opplevelser ved å lytte aktivt, være åpen, og legge vekk egne intensjoner og målsettinger for en stund for dermed å kunne følge barnet. Informantene viste hvordan de støttet barnets selvutvikling ved å være ekte, ved å være til stede her og nå og ved å ha en positiv innstilling til barnet i barnesamtalen. Felles for alle informantene i denne undersøkelsen var erfaring, engasjement og egeninnsats for å skape en god relasjon og endrede betingelser for barnet. Den voksnes engasjement og innstilling overfor barnet syntes å være en viktig faktor for å skape den gode relasjonen som barnets selvutvikling kunne bygge på.

Informantene ga på ulike måter et bilde av at hvordan barnet ble møtt var med på å skape barnets selvilde, noe både Stern og Schibbye legger vekt på, jfr. avsnitt 2.2. Relasjonen barn og voksen kommer til uttrykk i ulike former relatert til Brodin og Hylanders fem relasjonsområder, som igjen er inspirert av Sterns utviklingsmodell, jfr. avsnitt 2.2. Disse relasjonsområdene er, som tidligere beskrevet, samvær, samspill, gjensidig forståelse, samtale, og sammenheng. Brodin og Hylanders relasjonsområder beskriver nettopp hvordan den voksne kan møte barnet der barnet er for å støtte barnets selvutvikling. Informantene synliggjorde at de var bevisste på å være var på barnets signaler og behov. Sensitivitet overfor barnet gir seg utslag i ulike måter å være sammen med barnet på. Erfaringene og historiene fra informantene bekreftet at alle fem relasjonsområdene har betydning for barns selvilde og selvutvikling, samtidig som ulike barn kan ha ulik grad av modenhet og differensierte behov i forhold til de fem relasjonsområdene. Informantene demonstrerte tydelige sammenhenger mellom barnets utvikling og behov og hvordan pedagogene prøvde å tilrettelegge for å skape en god relasjon og et godt møte med barnet for å støtte barnet der det var i sin utvikling av selvet. Ved at barnet gjennom barnesamtalene kan få gjentatte erfaringer i det å bli sett, hørt og forstått kan barnet utvikle arbeidsmodeller, eller representasjoner av generaliserte interaksjoner som Stern (2003) kaller det, som bidrar til barnets selvutvikling.

Barna som pedagogene hadde barnesamtaler med var alle i førskolealder. Samtalene fant sted siste året før skolestart. Alle hadde da utviklet språk og muntlig fremstillingsevne og det narrative og selve samtalen kunne dominere i forholdet mellom pedagog og barn. Flere av informantene hadde gode erfaringer med å dele historier sammen med barna, noe de opplevde som positivt for fellesskapet. Det skapte gjenkjennelse for barnet og det hjalp barnet til å kunne uttrykke følelser. Å dele historier med barna er også noe både Kinge (2006a) og Brodin og Hylander (1999) beskriver som nyttig og verdifullt. Selv om det verbale dominerte i de eksemplene informantene trakk frem, ga de allikevel flere eksempler på relasjoner preget av samvær, samspill og gjensidig forståelse. Dette kan tyde på sensitivitet og varhet overfor barnet og situasjonen fra den voksnes side og en bevissthet omkring bredden i barns utviklingsbehov slik det kommer til uttrykk gjennom de fem relasjonsområdene.

Pedagogene var opptatt av at det synet de hadde på barn preget samtalen og dens utvikling. Betydningen av å ta barnet på alvor, vise det respekt og forsøke å forstå barnet sto sentralt hos informantene. Informantenes holdninger på dette området vitner om at de møtte barnet med respekt for barnets egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og oppfatninger. Ved at pedagogene prøvde å snakke med barnet og ikke til barnet viste de barnet respekt og forståelse. På denne måten kunne barnesamtalen bidra til å hjelpe barnet inn i gode utviklingsmønstre. Dette synes å være i tråd med Schibbyes (2002) subjekt-subjekt syn i hennes dialektiske relasjonsteori som presentert i avsnitt 2.2. Schibbye (2002) hevder at den voksnes syn på barnet er en avgjørende forutsetning for om forholdet mellom voksen og barn skal få en positiv utvikling eller ikke. Informantenes opplevelser viser mye av det samme. Den voksnes evne til å se barnet gjennom samtalen med barnet synes å være en avgjørende faktor for at barnesamtalen skal kunne fremme barnets opplevelse av seg selv i barnesamtalen.

Kvalitet på barnesamtalen og en god relasjon mellom voksen og barn synes å kunne gi betydelige positive ringvirkninger. Informantene nevnte positive effekter for barnet

selv, pedagogen som hadde samtalen, andre barn, foreldre, besteforeldre og personalet i barnehagen. Informantene fortalte entusiastisk om slike positive effekter av barnesamtalen. Min tolkning av disse beretningene er at mye av den positive endringen kommer til syne når pedagogene i barnesamtalen forsøker å vise barnet respekt og forstå barnet i stedet for å gå inn med en forhåndsdefinert ambisjon om å forandre barnet.

Åpenhet omkring barnets situasjon og utfordringer betydde mye for utfallet av barnesamtalen. Å sette ord på hva som var utfordringen og opplevdes som vanskelig var for mange av informantene avgjørende for en positiv forandring og utvikling. Informantene fortalte historier som viste at det hadde stor betydning for barnet selv at den voksne og barnet i fellesskap fikk satt ord på situasjonen. I neste omgang kunne også åpenhet i forhold til omverdenen i en del tilfeller være verdifullt og godt for barnet. Å få satt ord på hva vi tenker og finne følelssespråket kan være en utfordring både for store og små. Den voksne kan her vise vei ved selv å arbeide med eget følelssespråk (Kinge, 2006). Dette krever evne til selvrefleksjon, forståelse for hverandre og at det må skapes en spesiell kontakt mellom pedagog og barn.

Den måten informantene formidlet sine historier på har etterlatt et inntrykk av at disse pedagogene i stor grad har nettopp de egenskapene og den bevisstheten som er så verdifull for barna og barnas selvutvikling. Dette syntes å komme delvis som en følge av informantenes personlighet og faglige bakgrunn og delvis som en følge av kurs og veiledning i barnesamtale. Bevisstheten er nok også en konsekvens av at pedagogene har jobbet systematisk med barnesamtaler over tid.

**Oppsummering**

*Delproblemstilling 2: På hvilken måte opplever pedagoger at barnesamtalen kan bidra til å fremme barnehagebarns selvutvikling?*

Kategori	Kommentar
Betydningen av barnesamtalen for barns selvutvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Barnesamtalen synes i de fleste tilfeller å ha en positiv eller svært positiv betydning for barns selvutvikling</li> </ul>
Relasjonen mellom voksen og barn	<ul style="list-style-type: none"> <li>”Relasjonen betyr alt” (utsagn fra informant)</li> <li>Avgjørende at den voksne klarer å ta barnets perspektiv, etablerer trygghet og tillit og prøver å forstå barnet og dets opplevelser ved å lytte aktivt, være åpen, og legge vekk egne intensjoner og målsettinger</li> <li>Relasjonen voksen-barn kommer til uttrykk gjennom Brodin og Hylanders fem relasjonsområder (samvær, samspill, gjensidig forståelse, samtale, og sammenheng) og viser bredden i barnets behov i forhold til selvutvikling</li> <li>Ved at den voksne er var på at barnet har ulik modenhet og ulike behov i forhold til de fem relasjonsområdene vil barnets selvutvikling kunne fremmes</li> </ul>
Betydningen av pedagogens syn på barn	<ul style="list-style-type: none"> <li>At pedagogen tar barnet på alvor, viser det respekt og forsøker å forstå barnet er avgjørende for å fremme barnets opplevelse av seg selv og således sentralt for å oppnå positive endringer og utvikling hos barnet</li> <li>Sammenfaller mye med Schibbyes dialektiske relasjonsteori</li> </ul>
Åpenhet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Åpenhet omkring barnets situasjon og utfordringer kan i seg selv være avgjørende for en positiv forandring og utvikling hos barnet</li> <li>Å sette ord på situasjonen, ikke minst å finne det passende følelsesspråket, kan være utfordrende både for voksen og barn, men ha stor betydning for barnet</li> </ul>

## 4.4 Anerkjennelse

*Delproblemstilling 3: Hvordan opptrer pedagoger anerkjennende overfor barn i barnesamtale?*

For denne problemstillingen ble det utarbeidet fem kategorier. Disse var i) å lytte til og bekrefte barnet, ii) å ta barnet på alvor, iii) den voksnes bevissthet omkring egen væremåte, iv) å kommunisere anerkjennende, og v) å undre seg sammen med barnet. Disse fem kategoriene presenteres nærmere nedenfor.

Først vil jeg imidlertid gi et innblikk i noen av informantenes refleksjoner på hvordan de tror de opptrådte anerkjennende overfor barnet på et mer generelt grunnlag.

På hvordan de trodde de opptrådte anerkjennende overfor barnet svarte en av informantene:

*Jeg møtte henne der hun var, uten å mene noe om den atferden. For jeg synes jo ikke noe om den atferden hun hadde, men det lå noe bak der, det var en grunn til at hun oppførte seg slik hun gjorde. Og det å ikke dømme den atferden, men gå inn og møte henne på det.*

En annen uttrykte det på denne måten:

*Det må være at jeg gir barnet tid, og så er det barnets historie som er viktig. Å gi barnet en følelse av at her er det meg og mitt som er viktig. At barnet ikke skal få følelsen at det må prestere noe, men få fortalt det som er vanskelig, få kommet med det som er vanskelig for seg.*

Det at man ikke retter på opplevelsen til barnet, men respekterer barnets reelle opplevelse ved å anerkjenne og forstå at sånn kan barnet føle det, selv om man som voksen ikke tenker den samme tanken, var det også en informant som nevnte som et eksempel.



---

## Å lytte til og bekrefte barnet

Den første kategorien er å lytte til og bekrefte barnet. Flere informanter trakk frem det å støtte barnet ved å lytte og bekrefte som en måte å anerkjenne barnet på. En informant fortalte det slik:

*Å lytte til henne hva hun tenkte rundt det og opplevde rundt det, og bekrefte henne ved å si "jeg skjønner at du har det vanskelig nå, jeg ser at det som skjedde i sted var vanskelig". Jeg var hele tiden på laget hennes, vi spilte sammen, og det var jeg etter hvert så trygg på. Hun var ikke redd for å fortelle ting hun hadde gjort eller hadde skjedd, fordi hun visste at jeg ikke skulle gå inn og si at, nei, men sånn må du ikke gjøre.*

Det å stille åpne spørsmål ble også tillagt betydning da vi kom inn på hvordan informantene prøvde å lytte til barnet. Tegning ble også nevnt som en inngang til å lytte. Som en sa: "Noen ganger snakket vi mye om tegningene, andre ganger var det ikke så mye å snakke om". Her ble det også nevnt det å tåle å la det være litt stille, tåle at det henger litt i luften, ikke stresse ved hele tiden å skulle si noe og stadig stille nye spørsmål uten å få svar. Noe av det viktigste flere trakk frem for å anerkjenne barnet var å få barnet til å føle at man ser det nettopp gjennom å lytte. En fortalte følgende: "Klarer man ikke å lytte og få barnet til å føle at du ser det, så hjelper kanskje ikke så mye av det andre heller". En annen informant uttrykte det på denne måten:

*Man må ta hensyn til hva barnet prøver å fortelle deg, prøve å forstå og prøve å sette deg inn i hva barnet forteller. Og da ikke overta med dine egne opplevelser, din bedrevitenhet. Det har man så lett for å gjøre, når man har mer erfaring.*

## Å ta barnet på alvor

I det å opptre anerkjennende ble det å ta barnet på alvor fremhevet. En uttalte:

*For når du setter i gang barnesamtale så tar du barnet på alvor. Så jeg tror kanskje det mest positive ved barnesamtalen er at det er ikke bare du som sitter og tar samtalen som tar det på alvor, men det gjør de andre på huset også. Når barnet får så mye fokus så skaper det en forståelse for barn som sliter, og det er kjempeviktig.*

En sa: ”Det viktigste jeg gjør er å prøve å forstå og prøve å lytte og bekrefte opplevelse, ikke ta vekk barnets opplevelse. Så tror jeg det er viktig at barnet vet at du er glad i det, at du bryr deg”.

Det å vise at man bryr seg og er glad i barnet gikk igjen i flere sammenhenger. Flere av informantene fortalte om eksempler der de hadde prøvd å forstå barnet og vise forståelse i stedet for å kjeft eller korrigere. De oppnådde da en helt annen kontakt og respons enn før i tilsvarende situasjoner.

### **Den voksnes bevissthet omkring egen væremåte**

Flere av informantene sa at de følte at når man begynte å ha barnesamtaler så ble det en spesiell væremåte og en kunnskap man tok med seg til alle barna. Dette kunne for eksempel være å vise varhet ved å se at et barn har fått nok, at det er slitent og at man da tar en pause istedenfor å bare fortsette til ingen nytte. En informant var opptatt av å være observant på kroppsspråket både hos barna og hos seg selv. I forhold til kroppsspråk hos barn uttalte hun: ”Jeg opplevde i hvert fall å se noe i øynene på ham innimellom”. Videre nevnte hun for eksempel det å sitte i en samtale og reflektere over: ”Hvordan ser jeg ut nå når jeg sitter og gjerne vil at han skal si noe? Hvordan ser man avslappet ut og imøtekommende? Jeg har et kraftig kroppsspråk selv, derfor er jeg veldig var på relasjonen”. Flere av informantene uttrykte at de opplevde at de utviklet seg selv positivt gjennom bruk av barnesamtalene og hadde fått en større bevissthet omkring egen væremåte overfor andre.

### **Anerkjennende kommunikasjon**

Flere av informantene nevnte at det å lytte, ta det barna sa på alvor og bekrefte med for eksempel å si ”ja, det forstår jeg” var noe som de hele tiden bestrebet seg på i samtale med barnet. Flere informanter oppfattet dette som sentrale faktorer i anerkjennende kommunikasjon. I det å bekrefte la en av informantene det å lytte aktivt og nevnte at i å lytte aktivt inngår det å repetere noen av ordene og speile barnet. Det ble sagt at det var viktig at barnet ikke opplevde det som utspørring, men

som oppriktig nysgjerrighet. Samtidig presiserte samme informant at man må være var på barnets signaler og ikke mase for mye.

En av informantene nevnte som et eksempel at det å lage seg felles tegn eller felles avtaler kunne legge til rette for en god kommunikasjon også i situasjoner utenfor barnesamtalen. For eksempel kunne man ha avtalt tegn som kunne brukes i situasjoner hvor enten barnet ønsket hjelp eller den voksne ønsket å hjelpe barnet og hvor tegnet kunne bety at man så at dette var vanskelig og at man i fellesskap skulle prøve å få det til.

### **Dialog og undring i dialoger**

På hvordan de la til rette for å få en god dialog med barnet nevnte en av informantene:

*Lå hun på gulvet så lå jeg på gulvet. Noen ganger var det helt stille. Jeg husker jeg hadde masse tanker rundt egne erfaringer om ting og jeg kunne bare slenge noe ut i luften og noen ganger valgte hun å si noe om det og andre ganger ikke.*

Spesielt en informant var opptatt av undring i dialog og sa: ”Jeg har nok en veldig undrende måte å være på, sånn filosofisk tankegang. Måter å spørre på, at du er undrende”. Gjennom å undre seg sammen med barnet opplevde hun å få til en god dialog preget av lytting og anerkjennelse. Samme informant mente også at det å ikke være moraliserende betydde mye for anerkjennelsen og kommunikasjonen med barnet. Hun nevnte som eksempel at for å unngå å moralisere må man la barnet få snakke og gi det en forståelse av at det ikke er noe galt i det de sier.

### **Oppsummering og drøfting av anerkjennelse**

Informantene var spesielt opptatt av å vise barnet anerkjennelse i barnesamtalen ved å lytte til barnet og bekrefte barnets opplevelser. Informantene sa at dette kom til uttrykk ved at pedagogene satte ord på at de skjønte barnet og ved at de så barnet. Gjennom dette bekreftet de en viktig del av teorien omkring anerkjennelse. Å prøve

og forstå barnets reelle opplevelse ligger i anerkjennelsens natur (Bae, 1992, 1996, Schibbye, 2002).

Informantene fremhevet at for å kunne møte barnet der det er kreves det at den voksne ikke moraliserer eller dømmer atferden til barnet. Den voksne må heller få barnet til å føle at de ser det og bryr seg om det. Hva man som voksen mener er ikke viktig der og da. Både Bae (1992, 1996) og Schibbye (2002) vektlegger på samme måte barnets subjektive opplevelse som det sentrale i møtet mellom voksen og barn.

Informantene ga uttrykk for at den voksnes anerkjennelse må kommuniseres til barnet. Anerkjennelsen kan komme til uttrykk blant annet gjennom at den voksne bekrefter barnet ved å repetere ord og speile barnet. Informantene fortalte at de prøvde å skape en god dialog basert på det å anerkjenne barnet. Pedagogene opplevde at en god dialog blant annet kjennetegnes av at man stiller spørsmål og undrer seg sammen med barnet. Schibbye (2002) nevner også at undring i dialogen er en naturlig følge av en anerkjennende væremåte. Informantenes historier bekrefter at en anerkjennende væremåte hos pedagogen synes å være et effektivt virkemiddel for å få barnet til å føle seg sett og verdsatt.

Anerkjennelse forutsetter selvrefleksjon hos den voksne (Schibbye, 2002).

Informantene bekreftet selvrefleksjon ved at de var bevisst egen væremåte og kroppsspråk og ved at de hadde mange tanker om hvordan anerkjennende væremåte kom til uttrykk i kommunikasjonen i barnesamtalen. Informantene viste at de var bevisst hvordan de selv virket på barnet. De var derfor opptatt av å være var på barnets reaksjoner i samtalen og ta hensyn til disse.

Pedagogene viste flere eksempler på hvordan de i samspill med barnet vendte oppmerksomheten mot seg selv og reflekterte omkring hvordan de tenkte, opplevde og følte situasjonen. Barnesamtalen forutsetter også at pedagogene åpner opp for å ta barnets perspektiv og ser hvordan barnet opplever situasjonen. Å kunne skille mellom barnets behov og egne behov er en forutsetning for et godt møte mellom voksen og barn (Schibbye, 2002). Informantenes refleksjoner rundt anerkjennelse tyder på at en

---

anerkjennende væremåte kan bygge opp til en type samtale som åpner for nye måter å se situasjonen og barnet på. Informantene fortalte at de gjennom å ha oppnådd en endring av forståelse både hos pedagogen og barnet kunne komme frem til nye handlingsalternativer. Dette har klare paralleller til Kinge (2006a) som også er opptatt av at barnesamtalen skal hjelpe barnet til økt selvbevissthet, forståelse, overskudd og motivasjon for endring.

Å ta barnet på alvor, prøve å forstå barnet og skape en forståelse for barnet i omgivelsene var også noe informantene opplevde som en sentral del av det å være anerkjennende i barnesamtalen. Hva barnet formidlet måtte forstås ut fra det samspill og den sosiale konteksten som ble skapt, da som et møte mellom barnet og den voksne. I følge Lund (2004) er det når man blir sett at man føler seg som en del av en sammenheng og at man faktisk er del av noe. Dette stemmer godt overens med Brodin & Hylanders (1999) relasjonsområder slik de er beskrevet i avsnitt 2.2 og drøftet i avsnitt 4.3. Anerkjennelse av barnet synes således å være et sentralt element i å styrke barns selvutvikling. Informantene bekreftet gjennom sine erfaringer en slik sammenheng mellom anerkjennelse og selvutvikling.

<b>Oppsummering</b>	
<i>Delproblemstilling 3: Hvordan opptrer pedagoger anerkjennende overfor barn i barnesamtale?</i>	
<b>Kategori</b>	<b>Kommentar</b>
Å lytte til og bekrefte barnet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Å lytte til barnet og bekrefte barnet er sentralt for at barnet skal føle seg sett og forstått</li> <li>• Gi barnet tid, bruk gjerne hjelpemidler som tegnesaker o.l.</li> <li>• Unngå å komme med egne oppfatninger og ”bedrevitenhet”</li> </ul>
Å ta barnet på alvor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iverksettelse av barnesamtale er i seg selv et signal til barnet og alle voksne om at man tar barnet på alvor</li> <li>• Vise at man bryr seg om og er glad i barnet</li> <li>• Prøve å vise forståelse for fremfor å korrigere barnet</li> </ul>
Den voksnes bevissthet omkring egen væremåte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praksis med barnesamtaler øker den voksnes bevissthet omkring egen væremåte også i andre situasjoner og overfor andre barn</li> <li>• Kroppsspråk er svært viktig</li> </ul>
Anerkjennende kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkjennelsen kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon, slik som å repetere ord og speile barnet</li> <li>• Barnet bør få oppleve genuin nysgjerrighet fra den voksne, uten at det skal få utarte til utspørring og mas</li> </ul>
Dialog og undring i dialoger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Møte barnet i dialog der hvor barnet er – mentalt og fysisk</li> <li>• Å undre seg med barnet bidrar til lytting og anerkjennelse</li> <li>• Unngå moralisering – la barnet få snakke og få følelsen av at det ikke er noe galt i det de sier</li> </ul>

## 4.5 Empati

*Delproblemstilling 4: På hvilken måte formidler pedagoger empati overfor barn i barnesamtalen?*

Kategoriene som ble utarbeidet under temaet empati var i) å ta barnets perspektiv og ii) å uttrykke følelser.

### **Å ta barnets perspektiv**

Første kategori er å ta barnets perspektiv. På spørsmål om hvordan informantene formidlet empati var det beskrivelser på hvordan de prøvde å ta barnets perspektiv som gikk igjen hos informantene. En informant beskrev det på denne måten:

*Jeg prøvde å se og oppleve verden slik som hun gjorde det, men samtidig stå utenfor og ikke være der selv. Hvis jeg ikke hadde klart det, tror jeg ikke at jeg hadde klart å møte henne. Jeg så henne og jeg skjønte henne. Og det å da gi uttrykk for det til henne, at jeg ser og jeg skjønner at du har det vanskelig nå, det var jo noe jeg gikk helt inn for.*

En annen mente at det å ikke tro at man vet uten å ha spurt var viktig for å ta barnets perspektiv. Og at man da undret seg og spurte ”er det sånn for deg?”.

En annen informant var også opptatt hvordan man gjennom å ta barnets perspektiv kunne formidle empati:

*Jeg tenker vi har jo alle vært barn. Det handler mye om å lytte og ta det de sier på alvor og ikke få dem til å føle skyld for noen av de tankene det har, men å høre etter hva de faktisk sier. I det ligger å ikke tenke og tolke noe før man er kommet videre. Det handler fremdeles om det å virkelig bli sett, hørt og tatt på alvor. ”Her er jeg nå for deg, ikke for noe annet”.*

For å kunne ta barnets perspektiv nevnte flere innlevelse som sentralt og at man prøvde å fange opp barnets tilstand ved å lytte, spørre og kjenne etter hvordan kunne dette oppleves for meg.

## Å uttrykke følelser

Andre kategori under empati er det å uttrykke følelser. Informantene bekreftet at det å kunne gi uttrykk for følelser opplevdes som viktig i barnesamtalen og flere uttalte at nettopp det å jobbe for at barnet skulle kunne opparbeide seg et språk for følelser er hovedessensen i barnesamtalen.

En av informantene beskrev empati med at hun først prøvde å kjenne etter hva hun selv hadde opplevd og at hun prøvde å kjenne på hvilke følelser hun satt igjen med fra barndommen. Så kunne hun prøve å vise forståelse ved å spørre barnet ”er det sånn og sånn? Ja, sånn kunne jeg føle jeg det også”. Hun sa videre at hun for eksempel prøvde å sette ord på at ”det kan ikke være lett for deg det her”, for så å fortelle barnet at ”det er så fint at du har klart å fortelle det”. Så avsluttet hun resonnementet med: ”Man må prøve å møte med de rette ordene. Men det er ikke så lett, man kan vel ikke forstå helt hvordan barn har det, men man kan prøve å vise at man prøver å forstå ved å sette ord på det”.

Flere av informantene opplevde nytten av å bruke hendelser i barnehagen som utgangspunkt for samtaler med barnet. Informantene gjenga eksempler der de så og opplevde barnet i situasjoner som de kunne vise til og bruke i barnesamtalen senere. Informantene var enige om at slike hendelser og det å kunne snakke om dem i etterkant var noe som skapte rom for å se barn og dele opplevelser med barna.

*Vi snakket jo om episoder som hadde skjedd, og jeg tror jeg stilte litt sånn åpne spørsmål rundt det. Vi snakket mye om følelser, husker jeg. Når hun tegnet lurte jeg noen ganger på hva hun tegnet og hvem det var og så gikk veien videre ut i fra det noen ganger. Det var mye følelser, husker jeg, og at det var greit å være sint. Jeg var veldig åpen på hva jeg blir sint av eller redd for, både i de glade følelsene og de triste og vonde, og at det er greit å være lei seg.*

Tid ble også trukket frem som viktig i forhold til at barn kunne få uttrykke følelser. Flere sa at det å la barnet få tid til å svare, gjerne ut i fra et felles fokus, gjorde det lettere å snakke om følelser. Her ble samtalebildene til Holmsen nevnt av flere som gode å ta utgangspunkt i for å snakke om følelser. En informant nevnte verdien av det



å skynde seg langsomt og å la det ta den tiden det tar. Hun begrunnet dette med at ofte er dette barn som er i et kaos av følelser og får mye negativt i mot seg. Da blir det viktig at de får en trygghet i og en aksept av seg selv. Flere hadde erfaringer fra det å klare å stå i en prosess hvor man hadde kommet positivt ut av prosessen ved å ha tålmodighet og stå ved barnets side. På tilsvarende måte som under anerkjennelse nevnte også her flere av informantene betydningen både av å lytte og av å ikke være moraliserende. Relasjonen til barnet ble fremhevet som viktig hos flere. De vektla at det er viktig å kjenne barnet slik at man er litt var på hvordan man skal reagere når barnet gir uttrykk for egne følelser.

Å oppleve empati i møte med en voksen gjør mye med et barn. Dette var det enighet om blant alle informantene. Flere nevnte at ved å oppleve empati føler barnet seg betydningsfullt og verdsatt. Ikke minst uttalte flere at ved å møte empati skapes trygghet. En informant hevdet følgende: ”At det er rom for å dele følelser skaper trygghet, at det er noen der som skjønner barnet og forstår det”.

Informantene ga uttrykk for at den voksne skaper trygghet hos barnet ved at barnet vet at det kan få hjelp og ved at den voksne forteller at man ser hvordan barnet har det. En av informantene uttrykte det på denne måten:

*Jeg tror det gjorde alt at hun opplevde å møte empati i møte med meg i barnesamtalen. Hun følte at jeg skjønte, at jeg så og at jeg brydde meg om; ”Her går det an å være meg. Her er det en som bryr seg.”*

### **Oppsummering og drøfting av empati**

Informantene ga på ulike måter uttrykk for at de var opptatt av å ta barnets perspektiv. Brudal (2003) beskriver at det at en annen lever seg inn i barnets verden kan gi øyeblikk med glimt av empati og at dette kan gi varig opplevelse av eget verd for barnet. Flere informanter presiserte at for å formidle empati må man som voksen ha fokus på barnet og ikke på egne intensjoner, målsettinger og opplevelser. Brudal (2003) beskriver dette møtet mellom to personer hvor den ene løftes frem og den andre trer tilbake som gyldne øyeblikk. Disse spesielle møtene mellom pedagog og barn i barnesamtalen hvor barnet er i fokus og får all oppmerksomhet har vist seg kan

skape endringsøyeblikk. Disse endringsøyeblikkene kan bidra til den positive selvutviklingen hos barna. Dersom man knytter endringsøyeblikkene opp mot Brodin & Hylanders fem relasjonsområder kan man se for seg en rekke eksempler på positiv selvutvikling hos barn gjennom slik endring: fra konflikt – til samvær, fra korreksjon – til samspill, fra misforståelser – til gjensidig forståelse, fra taushet eller kjeft – til samtale og dialog, fra kaos – til sammenheng (Stern, 2003, Brodin & Hylander, 1999). Informantene hadde en rekke historier fra barnesamtaler som tydelig illustrerte en slik positiv selvutvikling hos barna.

Flere av informantene hadde også erfaring med at det å dele opplevelser kunne være med på å gi følelsene et språk og at dette var noe av det aller viktigste med barnesamtalen. Dette er i tråd med Kinges (2006) synspunkt om at en hovedhensikt med barnesamtalen nettopp er utvikling av språk hos barnet for å kunne uttrykke egne reaksjoner, følelser og behov. Flere av informantene berettet om at de først viste empatisk forståelse gjennom at de fortalte hvordan de i ulike situasjoner i barnesamtalen hadde kjent på hvordan dette kunne oppleves for dem selv. De stilte seg spørsmålet ”Hvordan ville jeg følt det som barn?”. Innlevelsen i og forståelsen for barnet ga seg så utslag i en empatisk atferd som viste seg ved å spørre hvordan barnet opplevde og følte det. Barnets reaksjoner som fulgte av empatisk forståelse og atferd hos den voksne viste hvor mye den voksnes væremåte betydde for barnet i barnesamtalen.

Den voksnes evne og vilje til å formidle empati i barnesamtalen synes å være avgjørende for at barnet skal føle seg forstått, betydningsfullt og verdsatt. Flere av informantene ga uttrykk for at det ikke er lett å formidle empati, men at de prøvde så godt de kunne. Evnen og viljen til å forstå barnet viste seg i hvordan informantene så barnet og ga uttrykk for hva de så og at de viste varhet for de reaksjoner og tilbakemeldinger de fikk fra barnet.

Jeg hørte et radioprogram på NRK P2 14. mars 2009 hvor psykiater Finn Skårderud uttalte seg omkring begrepet mentalisering. Mentalisering viser, slik jeg oppfattet det, til våre evner til å forstå både våre egne og andres sinn. Den grunnleggende meningen

med begrepet oppfattet jeg var at vi må forstå at det ikke går an å forstå fullt ut og at vi derfor trenger den aktive undringen og nysgjerrigheten for å forsøke å forstå noe mer. Mine umiddelbare refleksjoner omkring dette var at mentalisering på mange måter dreier seg om empati kombinert med selvinnsikt. Jeg har i denne masteroppgaven ikke trukket mentalisering inn som en del av teorigrunnlaget i forhold til barnesamtaler. Allikevel har noen av Skårderuds tanker fulgt meg i arbeidet med oppgaven. Disse tankene, kombinert med informantenes historier, forteller meg at empati synes å dreie seg om å se andre innenfra, men også om å se seg selv utenfra. For å formidle empati må den voksne forstå hvordan man virker på barnet for at man skal klare å forstå barnet. Dersom man klarer å oppnå at barnet føler seg forstått og verdsatt synes det å oppstå en form for velvære eller gyldne øyeblikk hos barnet. Dette kan være fundamentet for den positive selvutviklingen man søker hos disse barna som strever i sin samhandling med andre.

<b>Oppsummering</b>	
<i>Delpproblemstilling 4: På hvilken måte formidler pedagoger empati overfor barn i barnesamtalen?</i>	
<b>Kategori</b>	<b>Kommentar</b>
Å ta barnets perspektiv	<ul style="list-style-type: none"><li>• Å prøve å se og oppleve verden slik barnet gjør det er avgjørende for å kunne ta barnets perspektiv</li><li>• ”Den voksne må ikke tro at man vet uten å ha spurt”</li><li>• Vise reell innlevelse gjennom å spørre, lytte og kjenne etter hvordan dette kunne oppleves</li></ul>
Å uttrykke følelser	<ul style="list-style-type: none"><li>• Å la barna få uttrykke følelser er kanskje det aller viktigste i barnesamtalen</li><li>• Hjelpe barna til å uttrykke følelser og få utvikle sitt følelsesspråk</li><li>• Tid, tålmodighet og trygghet viktig for at barnet skal gi uttrykk for sine følelser</li><li>• Ved å møte empati skapes trygghet og følelse av å være verdsatt</li></ul>

## 5. Avslutning

Hovedproblemstillingen som ble belyst i denne oppgaven var: Hvordan opplever pedagoger at barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling? Denne hovedproblemstillingen ble konkretisert i fire delproblemstillinger. Disse ble belyst gjennom intervjuer med fem pedagoger. Nedenfor oppsummeres og kommenteres hovedresultatene fra undersøkelsen. Deretter gis noen avsluttende refleksjoner.

### **Barnesamtalen ser ut til å kunne bety mye for enkelte barns selvutvikling**

For å gå tilbake til definisjonen på barnesamtale brukes begrepet om regelmessige samtaler mellom pedagog og barn som strever i sin samhandling med andre (Kinge, 2006a). Barna som har fått ta del i barnesamtaler har således vært barn som har spesielle utfordringer og behov. Erfaringene til de fem informantene tilsier at for barn som strever kan barnesamtaler ha stor betydning for en positiv selvutvikling.

Pedagogene i undersøkelsen beskrev en rekke situasjoner fra barnesamtaler hvor de med innlevelse og begeistring formidlet hvor verdifullt de opplevde dette hadde vært for barna. Informantene demonstrerte høy grad av bevissthet og evne til å reflektere omkring hvordan barnesamtalen kunne bidra til å fremme barnehagebarns selvutvikling og hva som kjennetegnet velfungerende barnesamtaler. Informantene trakk frem flere elementer som fremsto som viktige for å oppnå de positive resultatene.

I hvilken grad kan disse resultatene generaliseres? Fire av fem informanter er identifisert ved at Kinge har tipset om barnehager som har erfaring med barnesamtaler. Fra en lengre rekke med aktuelle barnehager er så fire barnehager tilfeldig valgt ut. Styreren i den enkelte barnehage har så foreslått en pedagog i barnehagen som kunne delta i undersøkelsen. Informantene er således ikke håndplukket på individnivå. Samtidig er utvalget heller ikke helt tilfeldig ved at styrer i den enkelte barnehage har identifisert en kandidat. I dette ligger det en risiko for at informantene er over snittet entusiastiske, erfarne eller kompetente i bruk av

barnesamtaler. Dette kan naturligvis innebære at hvilken som helst pedagog som prøver seg på barnesamtaler ikke vil oppleve det samme utbyttet. Imidlertid er det grunn til å tro at pedagoger som har tilfredsstillende kursing og veiledning og er reelt motiverte burde kunne oppnå tilsvarende positive resultater som det informantene har oppnådd. Pedagogenes erfaring og grunnleggende evner i forhold til å kommunisere og samhandle med barn fremstår som avgjørende for utbytte av samtalen.

### **Gjennom barnesamtalen kan barna oppleve at de blir lyttet til, tatt på alvor, sett og forstått**

Alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli lyttet til, tatt på alvor, sett og forstått. Ikke minst gjelder dette for barn som sliter i samhandling med andre og således har en del særegne utfordringer og behov. Informantene vektla dette sterkt. De ga uttrykk for at kanskje det aller viktigste ved barnesamtalen er nettopp hvordan barnesamtalen kan bidra til at barnet føler seg møtt der det er, at noen bryr seg om det, er glad i det og respekterer og verdsetter det for den det er. Informantene var opptatt av at barnesamtalen kan være en arena hvor barnet er i fokus. Videre ga informantene uttrykk for at den voksne må legge sine eventuelle ønsker om å korrigere barnet og moralisere til side og la barnet få tre frem.

Informantene var opptatt av rammen omkring barnesamtalen. Ved å skape en atmosfære preget av tid, tillit og trygghet etableres et fundament for åpen og god kommunikasjon mellom pedagog og barn. Informantene var samstemte om at barnesamtalene må pågå jevnlig og helst ukentlig over et lengre tidsrom. Det er viktig å sette av nok tid til hvert møte slik at samtalen kan få løpe fritt uten fare for avbrytelser. Samtalen bør dermed finne sted på et skjermet rom. Bruk av hjelpemidler som tegnesaker, bøker, puslespill og lignende kan bidra til å ta fokus vekk fra barnet og kan gi noe felles å samhandle omkring.

For at barna skal oppleve at de blir lyttet til, tatt på alvor, sett og forstått synes den voksnes væremåte å være av stor betydning. Informantene bekreftet at en væremåte preget av anerkjennelse og empati bidrar til at barnet kan føle seg sett og forstått.

Gjennom en anerkjennende væremåte og anerkjennende kommunikasjon kan den voksne bekrefte barnet og barnet få oppleve at den voksne er genuint interessert og nysgjerrig på barnet. Informantene ga uttrykk for at den voksne kan formidle empati ved å prøve å ta barnets perspektiv gjennom reell innlevelse, stille spørsmål, prøve å forstå barnet og kjenne etter hvordan ting kan oppleves for barnet. Ved å møte empati vil barna lettere kunne klare å gi uttrykk for sine følelser. Nettopp det å vise følelser og la barna få utvikle sitt følelsesspråk var noe informantene opplevde som noe av det aller viktigste for barna i barnesamtalen. Informantenes uttalelser tyder på at det kan være vanskelig å skille mellom begrepene anerkjennelse og empati i praksis. Pedagogene la mye av det samme i det å vise anerkjennelse og det å være empatisk. I tilknytning til barnesamtaler synes derfor et skille mellom disse to begrepene å være mer av teoretisk interesse enn å ha praktisk betydning.

Informantene formidlet sitt forhold til anerkjennelse og empati med stor grad av bevissthet og overbevisning. De hadde en rekke praktiske eksempler på positive virkninger av slike væremåter. Gjennom dette synes de å bekrefte Rogers (1990) som fremhever tre vesentlige holdninger hos rådgiver som kan bidra til å skape positiv bevegelse i rådgivningsprosessen. Rådgiver i denne sammenheng blir pedagog i samtale med barn. Rådgivningsprosessen i denne sammenheng sees som en barnesamtale. De tre vesentlige holdninger hos pedagog i møte med barn i barnesamtalen er således; kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati, jfr. avsnitt 2.3. Selv om enkelte sider ved en anerkjennende og empatisk væremåte kan ta form av ferdigheter som en pedagog kan tilegne seg, synliggjorde informantene på en overbevisende måte at de gjennom sitt genuine ønske om å forstå barna og ta barna på alvor virkelig klarer å fremstå som troverdige og dermed når inn til barnas følelser.

### **Barnesamtalen kan skape en sterk relasjon mellom voksen og barn med stor betydning for barnets selvutvikling**

En av informantene sa om barnesamtalen at ”relasjonen betyr alt”. Utsagnet synes på mange måter å være representativt for alle informantene. De fremhevet på ulike måter at det er gjennom relasjonen mellom pedagog og barn at barnet på best mulig måte

kan oppnå god selvutvikling. Relasjonen mellom voksen og barn kommer til uttrykk gjennom Brodin og Hylanders (1999) fem relasjonsområder (samvær, samspill, gjensidig forståelse, samtale, og sammenheng) slik disse er beskrevet i avsnitt 2.2. Relasjonsområdene beskriver bredden i barnets behov når det gjelder barnets selvutvikling. Informantene viste gjennom en rekke praktiske eksempler at man gjennom barnesamtalene kan nærme seg barnet med sine ulike behov på en differensiert måte. Ved at den voksne er var på at barnet har ulik modenhet og ulike behov i forhold til de fem relasjonsområdene vil barnets selvutvikling kunne fremmes. Informantene beskrev en endring fra konflikt, korreksjon, misforståelser, taushet eller kjeft, og kaos både på det indre og ytre plan til samvær, nærhet, samspill, gjensidig forståelse, samtale eller dialog, og sammenheng.

Det kan selvfølgelig være en risiko for at informantenes historier fra en praktisk verden kan overfortolkes opp mot en teoretisk ramme. Samtidig synes det som om Brodin og Hylanders (1999) relasjonsområder på en god måte fanger opp den virkelighet informantene beskrev i forhold til hvordan barnesamtalen kan fremme barns selvutvikling. Slik sett kan Brodin og Hylanders (1999) relasjonsområder bygge en bro mellom pedagogers praktiske erfaringer fra barns selvutvikling gjennom barnesamtaler til den teoretiske selvutviklingsmodellen utviklet av Stern (2003).

### **Avsluttende refleksjoner**

Under gitte forutsetninger knyttet til pedagogers holdninger og væremåte, kursing og veiledning og bevissthet omkring egen rolle, synes barnesamtalen å være et slagkraftig verktøy for å fremme selvutviklingen til barn som sliter i samhandling med andre. Den systematikken som ligger i barnesamtalen innebærer at den voksne jobber svært bevisst sammen med barnet over en lengre periode. Relasjonen mellom pedagogen og barnet synes å være det helt sentrale i denne prosessen.

Det var også fascinerende å høre informantene fortelle om de positive ringvirkningene barnesamtalen kunne ha. Informantene viste til mange personer og



relasjoner omkring barnet som de opplevde hadde blitt positivt påvirket av prosessen, slik som andre voksne i barnehagen, barnets forhold til andre barn og forholdet til foreldre og besteforeldre. Disse positive effektene kom spesielt til syne i de situasjonene hvor man hadde oppnådd en åpen kommunikasjon omkring barnesamtalen og barnets utfordringer. En annen positiv ringvirkning var at flere informanter opplevde at de utviklet seg selv positivt ved at de benyttet erfaringene fra barnesamtalene overfor andre barn. Informantene ga uttrykk for at de hadde fått en større bevissthet omkring egen væremåte.

Innledningsvis i oppgaven kom det frem at rammeplan for barnehagen (2006) omtaler at barnehagen må gi det enkelte barn støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og gi et meningsfylt liv i fellesskap med andre barn og voksne. Gjennomføringen av barnesamtaler kan nok være ressurskrevende. Men samtidig synes nytteverdien for de barna som sliter å være betydelig. Barnesamtalen kan bidra til barnets selvutvikling og dermed til et meningsfylt liv i fellesskap med andre barn og voksne. En illustrasjon på verdien av barnesamtaler kan være en historie som ble fortalt med stor innlevelse av en av informantene:

*Og se på den endringen som skjedde med ham. Jeg tror aldri jeg har opplevd noe så fantastisk med et barn. For dette var et barn som slet veldig. Og den endringen som skjedde underveis i disse samtalene - jeg kan ikke beskrive hvor fantastisk flott det var for ham. Og hva det gjorde med meg i forhold til hvor viktig disse samtalene er. Jeg har jo opplevd hvor viktig selvutviklingen er via barnesamtaler. Å gå fra å tro at det er ingen som vil leke med meg, til å være en som noen vil leke med, til å skulle starte på skolen og føle seg trygg i forhold til det. Som kommer innom og er tilsynelatende stolt over å være seg selv, være meg. Bare den ringvirkningen er enorm. Selv foreldrene, jeg tror ikke jeg har fått et så godt håndtrykk noen gang av noen far.*

## Kildeliste

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Bae, B. & Waastad, J. E. (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse, perspektiv på relasjoner*. (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64*.
- Brodin, M. & Hylander, I. (1999). "Å bli seg selv" *Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Brudal, L. (2003). *Kunsten å være foreldre*. Bergen: Fagbokforlaget
- Carling, A., Mjelve, H., Myhre, G., Skottun, G. & Tveit, H. (2002). Sitter jeg bare her og diller? Gestaltterapi med barn og Daniel Sterns utviklingsteorier. I Jørstad, S. & Kruger, Å. (Red.), *"Den flyvende hollender", Et festskrift til Daan Von Baalens 60-års dag*. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt.
- FNs barnekonvensjon (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, Ratifisert av Norge 8. januar 1991, Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

- 
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)
- Langballe, Å. & Gamst, K. T. (2006). En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn. I *Samtaler med små barn i saker etter barneloven*, artikkelsamling (s. 33-47). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2002). *Samspillet kraft. Marte Meo – mulighet til utvikling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holm, U. (1987). *Empati – att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och kultur.
- Holm, U. (2005). *Empati. Å forstå menneskers følelser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Holmsen, M. (2002). *Samtalebilder: en vei til kommunikasjon med barn*. Oslo: NKS.
- Holmsen, M. (2004). *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Damm.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kinge, E. (2006a). *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kinge, E. (2006b). *Hvordan kan systematisk bruk av barnesamtaler gi barnet forutsetninger for å øke selvinnsikt og -kontroll slik at det bedre kan bli i stand til å uttrykke egne følelser og behov på en hensiktsmessig måte?* Prosjektrapport, Pedagogisk-psykologisk tjeneste for Bærum kommune.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillemyr, O. F. (1990). Barns selvoppfatning ved overgangen barnehage/skole. I O. F. Lillemyr (Red.), *Kompetanse og selvutvikling. Førskolebarns utvikling av kompetanse og selvforståelse i samspill med kultur og miljø, ved overgangen barnehage/skole*. DMMH's publikasjonsserie nr. 1 1990. (s. 9-14). Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdannings
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79-140). Oslo: Unipub
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998*.
- Rammeplan for barnehagen. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Fastsatt ved kgl. res. 1. mars 2006 nr. 266 med hjemmel i lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.
- Raundalen, M. & Schulz, J-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk forum.
- Rogers, C. (1990). Client-Centered Therapy. I H. Kirschenbaum & V.L. Henderson (Red.), *Dialogues*. (s. 9-38). London: Constable. I Kompendium *Spesialpedagogikk SPED4000 Rådgivning og innovasjon*. (s. 61-92). Oslo: Universitetet i Oslo.

---

Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Schibbye, A-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, nr. 33, 530-537

Schibbye, A-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schibbye, A-L. L. (2004). Den gode dialogen. Artikkel i *Skolepsykologi* nr. 2, 2004, s. 3-14

Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Öhman, M. (1996). *Empati gjennom lek og språk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Øvreeide, H. (2002). *Samtaler med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Aadland, E. (2004). *"Og eg ser på deg ...". Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Tove Vassgård Eid  
Skogstuveien 42  
1363 Høvik

Høvik, 13. mars 2009

Informant X

#### **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJUUNDERSØKELSE OM BARNESAMTALER.**

Jeg er student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave denne våren. Tema for oppgaven er barnesamtaler. Målet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan barnesamtalen kan bidra til å støtte barnehagebarns selvutvikling. Veileder for oppgaven er post.doc. Geir Nyborg ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

I forbindelse med masteroppgaven vil jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse. For å få kunnskap om og et bilde av pedagogers opplevelse av barnesamtaler ønsker jeg å intervjuere pedagoger som har erfaring med bruk av barnesamtaler. Dersom du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen, vil det være til stor hjelp for meg.

Intervjuet vil ta ca. en time. Jeg vil gjøre lydopptak og ta notater underveis. Det du forteller under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene du gir vil bli anonymisert og lydopptakene vil bli slettet etter at sensuren er falt, forventet medio august 2009. Datamaterialet vil bli behandlet i overensstemmelse med etiske hensyn og formelle krav. Dermed vil ingen kunne føre opplysninger tilbake til enkeltpersoner. Undersøkelsen er tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det medfører ingen begrunnelsesplikt eller andre konsekvenser av å trekke seg.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av mars. Om mulig ønsker jeg å gjøre intervjuene i barnehagen hvor du jobber.

Synes du dette høres interessant ut og ønsker å delta i undersøkelsen vil jeg sette stor pris på det. Dersom du har spørsmål kan du kontakte meg på e-post [vasseid@online.no](mailto:vasseid@online.no), mobil nummer 414 62 720 eller privat nummer 67 53 49 22.

Vennlig hilsen

Tove Vassgård Eid

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Problemstilling i masteroppgaven**

#### **Hovedproblemstilling:**

Hvordan opplever pedagoger at barnesamtalen kan fremme barnehagebarns selvutvikling?

#### **Delproblemstillinger:**

1. Hvordan tilrettelegger pedagoger barnesamtalen slik at den på best mulig måte fremmer barns selvutvikling?
2. På hvilken måte opplever pedagoger at barnesamtalen kan bidra til å fremme barnehagebarns selvutvikling?
3. Hvordan opptrer pedagoger anerkjennende overfor barn i barnesamtalen?
4. På hvilken måte formidler pedagoger empati overfor barn i barnesamtalen?

## **Intervjuguide**

### **A.) INTRODUKSJON**

1. Kort om selve undersøkelsen, meg selv, hvordan selve intervjuet er bygd opp (Introduksjon, bakgrunnsinformasjon, tilrettelegging av barnesamtalen, barnesamtalens bidrag til barns selvutvikling, væremåter som anerkjennelse og empati, avslutning)
2. Konfidensialitet og lydopptak
3. Noe du lurer på og vil spørre om før vi starter?

### **B.) BAKGRUNNSINFORMASJON**

1. Kan du fortelle meg kort om din utdannelsesbakgrunn?
2. Hvilken erfaring har du med bruk av barnesamtale?
3. Har du fått noen spesifikk opplæring eller veiledning i bruk av barnesamtale?

### **C.) TILRETTELEGGELSE AV BARNESAMTALEN**

1. Kan du si noe om hvordan du typisk gjennomfører barnesamtalen?
2. (Benytter du deg av spesielle rutiner i barnesamtalen?)
3. Hvor lenge varer typisk en barnesamtale?
4. Hvor ofte avholder du typisk barnesamtaler for et gitt barn?
5. Kan du si noe om rommet og omgivelsene dere benytter?
6. Tar du med noe materiale eller andre hjelpemidler?



- 
7. Er det noe annet når det gjelder praktisk tilrettelegging du opplever som viktig som vi ikke har kommet inn på?

#### **D.) BARNESAMTALENS BIDRAG TIL BARNEHAGEBARNSS SELVUTVIKLING**

1. Hvilken betydning tror du barnesamtalen har for barnet?
2. Hva opplever du er det mest positive ved barnesamtalen for barnet?

Jeg er som nevnt innledningsvis opptatt av hvordan barnesamtalen kan fremme barns selvutvikling. Jeg prøver i masteroppgaven å se dette både i et teoretisk perspektiv og i en praktisk sammenheng basert på intervjuene. Kjernen i det teoretiske perspektivet omkring selvutvikling er at med barnets sely kan man forstå hvilken opplevelse barnet har av seg selv. Selvutvikling kan defineres som barnets organisering av de erfaringene det gjør. Utviklingen av barnets selv antas å skje i samspill med andre mennesker. Flere teoretikere er spesielt opptatt av hvordan barnet i de første årene får med seg noen erfaringer i møtet med de voksne som de bærer med seg gjennom hele livet. [PAUSE] Dette kan kanskje virke litt teoretisk, men....

3. .... har du opplevd at barn har hatt en positiv selvutvikling som følge av barnesamtalen?
4. Hva tror du barnesamtalen kan ha å si for barnets selvutvikling?
5. Hvordan legger du til rette for en god dialog med barnet?
6. Hvor betydningsfull tror du relasjonen mellom voksne og barn er i barnesamtalen?
7. Hvilken betydning kan barnesamtalen ha for barns samspill med voksne?
8. Hvilken betydning kan barnesamtalen ha for barns samspill med andre barn?

**E.) ANERKJENNELSE**

Fra et teoretisk ståsted antar man at den voksnes anerkjennelse av barnet er en viktig del av barnesamtalen. Nå vil jeg gjerne komme nærmere inn på hvordan den voksne i barnesamtalen kan være anerkjennende i møte med barnet. Med anerkjennelse forstår jeg at man viser forståelse og respekt overfor barnet. En slik forståelse betyr at man aksepterer og tolererer barnets egen opplevelse. I barnesamtalen kan anerkjennelse vises ved at man blant annet lytter til og bekrefter barnet.

1. På hvilken måte tror du at du opptrer anerkjennende overfor barnet i en barnesamtale?
2. Kan du gi et eksempel på hvordan du prøver å lytte til barnet i barnesamtalen?
3. Kan du gi et eksempel på hva du gjør for å forstå barnet og barnets opplevelser best mulig?
4. Hva tror du er det viktigste du gjør i barnesamtalen for å være anerkjennende?

**F.) EMPATI**

Nå vil jeg gjerne komme nærmere inn på hvordan barn kan oppleve å bli møtt med empati i barnesamtalen. Med empati forstår jeg at man kan ta barnets perspektiv, fange opp barnets følelsesmessige tilstand eller se hvilket budskap som ligger bak barnets følelser. Empati innebærer dermed at man klarer å se verden med barns øyne, og evner å kommunisere med barnet og vise innlevelse overfor barnet.

1. På hvilken måte opplever du at du klarer å ta barnets perspektiv i barnesamtalen?
2. Kan du gi et eksempel på hvordan du prøver å se verden med barnets øyne?

3. Hvordan prøver du å skape rom for at barnet kan gi uttrykk for sine følelser i barnesamtalen?
4. Ved å oppleve empati i møte med deg i barnesamtalen, hva tror du det gjør med barnet?
5. Hva tror du har størst betydning av det du gjør i barnesamtalen for at barnet skal oppleve deg som empatisk?

### **G.) AVSLUTNING/OPPSUMMERING**

Vi har nå vært gjennom de områdene jeg er spesielt opptatt av.

Er det andre forhold du opplever som viktige i forhold til barnesamtalen som vi ikke har vært inne på?

Noe du vil tilføye før vi runder av?

## Vedlegg 3: Samtykke fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Geir Nyborg  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO



Harald Håkonsen gate 28  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 58  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org. nr. 985 321 884

Vår dato: 25.02.2009

Vår ref.: 20053 / 2 / 501 Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20053	<i>Å se barn gjennom samtale med barn. Barnesamtalens betydning for det å "se" barn, for barns medvirkning i barnehage og for barnets selvutvikling</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved instituttets øverste leder
Daglig ansvarlig	Geir Nyborg
Staden	Tore Vassgård Eid

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

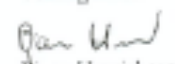
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endingsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/foresk\\_smd/skjema.htm](http://www.nsd.uib.no/personvern/foresk_smd/skjema.htm). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Hennrichsen

  
Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Tore Vassgård Eid, Skogstuveien 42, 1363 HØVIK

Avdelingskontor / DISTRICT OFFICE

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 67. [kjune.jaanval@ntnu.no](mailto:kjune.jaanval@ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, UAS, Universitetet i Tromsø, NO-9100 Tromsø. Tel: +47 77 04 43 38. [nsd@uas.uib.no](mailto:nsd@uas.uib.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

20953

Utvalget vil bestå av 4-6 pedagoger. Det vil bli gjort lydopptak av personintervju. lydopptak lagres på pc. Det vil ikke registreres sensitive personopplysninger eller personopplysninger om barnehagebarn.

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 (samtykke). Ombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, men gjør oppmerksom på at det i denne sammenheng ikke er nødvendig med skriftlig samtykke til deltagelse.

Innen prosjektslutt 31.08.2009 skal datamaterialet være anonymisert og lydopptak slettet. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller kode.